UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações

LARA FERREIRA DOS SANTOS

São Carlos
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

O fazer do Intérprete Educacional: práticas, estratégias e criações

LARA FERREIRA DOS SANTOS

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEEs, linha: produção científica e formação de recursos humanos em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar, sob orientação da Profª Drª Cristina Broglia Feitosa de Lacerda.

São Carlos
2014

Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da Biblioteca Comunitária/UFSCar

S237fi

Santos, Lara Ferreira dos.
O fazer do intérprete educacional : práticas, estratégias e criações / Lara Ferreira dos Santos. -- São Carlos : UFSCar, 2014.
200 f.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2014.

1. Educação especial. 2. Intérprete educacional. 3. Língua brasileira de sinais. 4. Tradução e interpretação. 5. Surdez. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)

Banca Examinadora de Defesa de Tese de **Lara Ferreira dos Santos.**

Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
(UFSCar)

Ass. _____

Prof. Dr. Nassim Chamel Elias
(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Fernanda dos Santos Castelano Rodrigues
(UFSCar)

Ass. _____

Profa. Dra. Ana Claudia Balieiro Lodi
(USP/Ribeirão Preto)

Ass. _____

Profa. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes
(UNIMEP)

Ass. _____

Ass. _____

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Rodovia Washington Luís, Km 235
Caixa Postal 676 Tel./ Fax (016) 3351 8357
CEP 13605-905 São Carlos-SP

Deus nos concede, a cada dia, uma página de vida nova no livro do tempo. Aquilo que colocarmos nela, corre por nossa conta.

Chico Xavier

AGRADECIMENTOS

Aos Intérpretes e Professores da escola polo, foco desta pesquisa, que aceitaram dividir comigo suas maravilhosas experiências. Sem eles esta pesquisa não seria possível.

À Sarah, por me ensinar verdadeiramente o que é ser Intérprete Educacional.

À toda equipe escolar, que me acolheu, não somente nos momentos de pesquisa, mas durante todo o período em que participei do Programa Escolar Inclusivo e Bilíngue para Surdos. Em especial ao Guilherme, por partilhar comigo seu olhar especial sobre as questões educacionais.

À minha orientadora Cristina Broglia Feitosa de Lacerda, por entender meu funcionamento e me aceitar como sou, e por todo o ensinamento ao longo desta jornada. À Cris, pela parceria e amizade de tantos anos, que me trouxeram muitas coisas boas.

Às amigas queridas, que me acompanharam ao longo do Doutorado: Adriane, Mariana, Neiva, Vânia, Adriana, Edith, Uiara. Agradeço por me fazerem rir nos momentos mais críticos da vida acadêmica. À Duda, por me auxiliar sempre que precisei me ausentar, e pela jovialidade que me revigorou.

Ao Grupo de Pesquisa Surdez e Abordagem Bilíngue, pelas reflexões e colaborações para a presente pesquisa.

Aos professores convidados para a Banca Examinadora de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições. À Ana Claudia B. Lodi e Maria Cecília R. de Góes, por estarem sempre por perto durante minha jornada acadêmica, e pelas muitas sugestões que tornaram este estudo mais consistente. Ao Nassim Chamel Elias e à Fernanda dos Santos C. Rodrigues, por aceitarem fazer parte deste momento, e pela acolhida. Aos professores Audrei Gesser e José Eduardo Baioni, pela participação como suplentes, trazendo colaborações importantes para a produção deste trabalho. Um agradecimento especial às professoras Maria Stella Coutinho de Alcântara Gil e Carmen Lúcia Brancaglion Passos, pelas sugestões valiosas na qualificação.

Aos intérpretes/amigos, que possibilitaram a acessibilidade nos exames de qualificação e defesa de minha tese: Anderson, Paula, Sarah e Samantha.

À Tia Vânia, por ser modelo de bom humor, sempre. À Laís, por proporcionar a esperança de um futuro melhor.

Ao meu cunhado Robson, pela leitura e revisão atenciosa desta tese. E pelas muitas conversas, “novelas” e risadas aos fins de semana. À Marili e Buck, meus pais de coração.

À Pipoca, minha filha de quatro patas, pelo carinho sem cobranças, e pelos longos passeios que me trouxeram paz e descanso.

Aos meus pais, Vera e Caio, pela vida e pelo constante incentivo. Principalmente pelos exemplos de amor, alegria, trabalho e dedicação.

Ao Alan, meu esteio, meu mundo, meu tudo. Minha gratidão eterna pela parceria, e por me amar, mesmo nos momentos mais difíceis.

Ao André, minha principal e melhor obra desta vida.

RESUMO

A presente pesquisa visou analisar e discutir o fazer do Intérprete Educacional (IE), profissional recente em nosso país e cujas pesquisas sobre sua atuação, em sala de aula, mostram-se incipientes - no sentido de melhor compreender as práticas, estratégias e criações no processo de tradução e interpretação de/para a língua brasileira de sinais. O objetivo da tese foi desvendar o que há por trás do trabalho de interpretação de uma língua para outra, que fatores influenciam, positiva ou negativamente, a atuação do IE, considerando a sua autoria, o impacto do discurso de "outrem", a polissemia das línguas em jogo e, especialmente, a criação – ou transcriação. Esta pesquisa foi construída com embasamento, principalmente, nos pressupostos de Bakhtin (2009, 2010), pois acreditamos que a linguagem é uma atividade concreta e está atrelada à dimensão da vida, tendo caráter dialógico. Não conseguimos compreender a atuação do IE se não como atos únicos, que são possíveis num tempo e espaço determinados, com interlocutores reais que enunciam e esperam respostas. Tentando abarcar a totalidade dos acontecimentos em torno do fazer do IE (mas cientes da impossibilidade disso), optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo e com alguma influência da abordagem microetnográfica. A coleta de dados se deu no segundo semestre de 2011, e foram observados quatro IEs atuando em quatro salas diferentes, com aulas ministradas por três professores, nos anos finais do Ensino Fundamental, em uma escola com Programa Educacional Inclusivo e Bilíngue para surdos. Inseridos em salas de aula, e acompanhando as vivências nelas ocorridas, realizamos videogravações que nos permitiram registrar situações naturais e cotidianas do processo tradutório realizado pelos IEs. Do banco de dados construídos, selecionamos nove episódios para fins de análise e discussão, que foram divididos em três eixos temáticos, intitulados: 'a construção coletiva de conhecimentos em um contexto de ensino dialogado'; 'a visualidade como elemento constitutivo do processo enunciativo'; 'a narrativa amparada por representações imagéticas'. As análises e reflexões sobre o fazer do IE nos levaram à construção da tese de que o fazer do Intérprete Educacional não se restringe à tradução e interpretação de enunciados, sua prática cotidiana vai além desse aspecto: o IE é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula. Partimos do pressuposto que o contexto da sala de aula é tão complexo que os dizeres do professor seriam "intraduzíveis" (como apontaram alguns autores da área da tradução), não pela questão linguística ou pela forma de apresentação dos mesmos, mas pelos muitos elementos presentes nessa conjuntura. Por fim, elencamos alguns apontamentos que julgamos relevantes para a formação de IEs, visando contribuir para a atuação de futuros profissionais, a partir de novos olhares.

PALAVRAS-CHAVE: Intérprete Educacional; Língua Brasileira de Sinais; tradução e interpretação de/para Libras; Surdez; Educação Especial.

ABSTRACT

This research aimed to analyze and discuss the work of the Educational Interpreter (IE), which is a recent professional in our country, and the currently researches on their performance in the classroom are incipient – in order to better understanding of the practices, strategies and creations in the process of translation and language interpretation to/from Brazilian Sign Language. This thesis aimed to uncover what is behind the work of interpretation from one language to another, what factors influence – either positively or negative, the performance of the IE, considering the authorship, the another's discourse, the polysemy of the language involved, and, specially, the creation or transcreation. This research is based on Bakhtinian theoretical frameworks (2009, 2010), because we believe that the language is a concrete activity and is related to life and its character is dialogic. It is not possible the understanding of the IE performance unless with unique acts, which are possible in a specific time and space with real interlocutors that enunciate and expect answers. In order to embrace the entire events surrounding the IE's work (even aware of the impossibility of it), this research were conducted as a qualitative investigation influenced by microethnographic approach. The data collection was done over the second semester of 2011 and it's been observed four IE during their work in four different classrooms, whose classes were taught by three teachers from the final years of elementary school in an Inclusive Educational Program school and bilingual teaching for deaf. In order to tape-record the natural and quotidian situations of the translation process conducted by the IEs we followed the classes and everything that happened during the classes. From the data collected it has selected nine episodes to be analyzed, which were divided into three main axes, titled: 'the collective construction of knowledge in a context of dialogue-education'; 'narrative supported by imagetic representations'. The analysis and reflections on the IE's performance led us to the construction of a thesis that the work of Educational Interpreter is not restricted to the utterances translation and interpretations. Its daily practices go beyond this aspect. The Educational Interpreter is co-author of the discourses delivered by teachers in classroom. We assume that the classroom context is so complex that the teachers utterances would be "untranslated" (as some on the translation field authors have said), not because of linguistics issues or by their way of presentation, but because of lots of elements involved. Finally, we list some notes that were relevants to the Educational Interpreters training in order to contribute to these professionals from new perspectives.

Keywords: Educational Interpreter; Brazilian Sign Language; Translation and language interpretation to/from Libras; Deafness; Special Education.

LISTA DE FIGURAS

LISTA DE TABELAS

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

A área da surdez sempre me encantou, me atraiu, impulsionando meus desejos de conhecimento. Ainda na graduação em Fonoaudiologia iniciei meus primeiros cursos de Língua Brasileira de Sinais (Libras), quando esse tema não tinha a relevância e destaque dos dias atuais. E no aprendizado dessa língua eu me encontrei, descobri novas possibilidades profissionais – o contato com a Libras e a comunidade surda se revelou como algo que me instigaria ao longo dos meus estudos.

A partir da iniciação científica e do trabalho de conclusão de curso pude aprofundar meus conhecimentos acerca da surdez, do trabalho do instrutor surdo e do desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. Ao término da graduação eu já estava entregue ao universo da surdez, e meu primeiro trabalho foi junto a uma equipe de profissionais que oferecia assessoria a escolas com propostas de inclusão escolar de surdos, segundo o modelo bilíngue de ensino. E logo após, como fonoaudióloga em uma Associação de Surdos, na qual atuei por quatro anos. Essas experiências possibilitaram conhecimentos sobre as práticas escolares e os processos de aprendizagem do sujeito surdo, ampliaram meu conhecimento da Libras, e me levaram a atuar, em algumas ocasiões, e sem muito preparo (mas por necessidade), como intérprete de Libras.

Todas essas experiências, entretanto, trouxeram reflexões e questionamentos que só puderam ser apropriados, de fato, quando ingressei no mestrado em Educação. Nessa oportunidade desenvolvi minha dissertação, tendo como local de pesquisa uma escola inclusiva e bilíngue, que contava com a presença de diversos profissionais (instrutores surdos, intérpretes de Libras, professores bilíngues), e cujo objetivo era compreender o papel e atuação do instrutor surdo junto a crianças surdas em um espaço destinado ao ensino da Libras.

Posteriormente, e de forma um tanto inesperada e receosa, mas crente de que poderia desempenhar um bom trabalho, passei a atuar como Intérprete Educacional, com a imensa responsabilidade de acompanhar três alunas surdas em sua formação no Mestrado em Educação. Sem uma formação específica para assumir tal profissão, passei a estudar como jamais havia feito anteriormente, mergulhando de corpo e alma na língua de sinais e também nos conteúdos das disciplinas ministradas no curso em que atuava, buscando as informações necessárias para realizar uma interpretação adequada. Diga-se aqui: foi um trabalho intenso,

em todos os sentidos – cognitivo, físico e emocional. E nesse momento, comecei a questionar as práticas de interpretação, a formação profissional, as relações que permeiam o espaço educacional, entre muitas indagações.

Durante esse período de atuação como Intérprete Educacional, as mestrandas surdas adotaram como prática de registro, de suas apresentações e das discussões que julgavam mais complexas, a filmagem das interpretações. Tais vídeos eram disponibilizados sempre que solicitados por mim. Ver e analisar minha atuação causou inúmeras angústias e, principalmente, muita reflexão. Como eu poderia ter omitido aquela informação importante? Será que a discussão realizada pelo professor ficou clara por meio da minha interpretação? Por que escolhi aquele sinal para determinado conceito? Teria eu prejudicado a compreensão das alunas? Essas questões levaram-me a buscar mais e mais formação, visando melhorar a minha prática, me policiar mais, me preparar melhor para as aulas. Mas, mesmo a partir da mudança de postura e da constante reflexão, que alterou também a minha prática cotidiana, havia ainda a sensação de que eu poderia fazer mais e melhor.

Paralelamente aos estudos do Mestrado, iniciei um trabalho de assessoria às escolas da rede municipal de Campinas, junto a uma equipe de pesquisadores, oferecendo formação continuada a professores, professores bilíngues, instrutores surdos e intérpretes educacionais. Esse momento foi muito marcante em minha profissão: ao mesmo tempo em que era responsável pela formação dos intérpretes, sentia-me parte do grupo, visto que tinha as mesmas questões, dúvidas, angústias e reflexões acerca da atuação desse profissional. A partir dos relatos e reuniões com os intérpretes, novas inquietações emergiram: como é o fazer cotidiano do intérprete educacional? Como esses profissionais lidam com disciplinas e conceitos das diversas disciplinas? Há tempo para estudo e preparação para prática?

Pouco tempo depois, deixei a profissão de Intérprete para me tornar Professora de Libras no Ensino Superior, ministrando a disciplina a diversos cursos de graduação, mas principalmente aos cursos de licenciatura. Essa experiência também trouxe grandes responsabilidades, já que, para além do ensino da língua, eu tinha o dever de levar aos futuros professores noções básicas sobre ensino e aprendizagem de alunos surdos, metodologias de ensino, dentre muitos outros aspectos relacionados ao espaço educacional.

Refletir sobre as práticas do Intérprete Educacional em diferentes situações de ensino revelou-se objeto de estudo e trabalho, e foi a partir dessa temática que iniciei as pesquisas de Doutorado. Nesse longo percurso conheci novos autores, aprofundei meus conhecimentos sobre outros, mergulhei nas leituras sobre tradução e interpretação; as

discussões promovidas no Grupo de Estudos Surdez e Abordagem Bilíngue me provocaram outras inquietações e reflexões, e o Grupo foi meu alicerce nos momentos de decisão sobre o rumo de minha pesquisa.

Movida pelas muitas questões a serem respondidas e pelo amadurecimento teórico conquistado durante meu percurso acadêmico, optei por focalizar meu olhar na atuação de Intérpretes Educacionais nos anos finais do Ensino Fundamental. Interessei-me em observar o cotidiano desses profissionais e descobrir o que, no âmbito da tradução de uma língua para outra, se passava durante o seu fazer em sala de aula, e refletir sobre a atuação do Intérprete Educacional. Com esse fim, algumas questões nortearam a pesquisa:

a) A atuação do Intérprete Educacional resume-se à tradução do que é dito pelo professor?
b) De que forma as práticas pedagógicas assumidas pelos professores influenciam a atuação do Intérprete Educacional?
c) Como se dão as práticas dos Intérpretes nas diferentes disciplinas ministradas?
d) O Intérprete Educacional tem alguma autoria discursiva durante sua atuação? Que criações ele se permite fazer?

Para as análises levantou-se a seguinte hipótese: a atuação do Intérprete Educacional não se resume ao conhecimento das línguas e às experiências de interpretação. Há criação, estratégias, reflexões e escolhas durante todo o seu fazer - que dependem de sua prática, de sua formação e competência para interpretação, além de uma multiplicidade de fatores. O fazer cotidiano desse profissional foi o que me instigou a compreender o que ocorre ao “abrir as cortinas” dessa prática no cenário educacional.

O meu olhar - tanto profissional como de pesquisadora - sobre as práticas do Intérprete Educacional, me levou a crer que o contexto de cada sala de aula, os conceitos em circulação e, principalmente, o tipo de discurso proferido por este ou aquele interlocutor, promoviam uma atuação mais criativa ou direta, com uso de estratégias visuais ou espaciais, culminando numa interpretação mais ou menos significativa. Embora haja pesquisas, em número considerável, com enfoque na atuação do Intérprete Educacional em sala de aula, pouco se expõe sobre o que, de fato, ocorre durante o processo de interpretação nos diversos contextos de sala de aula. Assim, nosso objetivo foi desvendar o que há por trás do trabalho de interpretação de uma língua para outra, que fatores influenciam, positiva ou negativamente,

sua atuação, considerando a autoria do Intérprete Educacional, o impacto do discurso de "outrem", a polissemia das línguas em jogo e, especialmente, a criação – ou transcriação, conforme discutiremos posteriormente.

Esta pesquisa foi construída com embasamento nos pressupostos de Bakhtin (2009, 2010), pois acreditamos que a linguagem é uma atividade concreta e está atrelada à dimensão da vida, tendo caráter dialógico; é nas relações sociais que a linguagem existe e possibilita a compreensão dos enunciados, a construção de sentidos e a própria constituição dos sujeitos. Dessa maneira, não conseguimos compreender a atuação do Intérprete Educacional se não como atos únicos, que são possíveis num tempo e espaço determinados, com interlocutores reais que enunciam e esperam respostas.

Da mesma forma como a teoria de Bakhtin sustentou toda a pesquisa, ao longo dos quatro anos de Doutorado, senti-me totalmente modificada pelos conceitos e reflexões promovidos por tais estudos, que passaram a influenciar minhas ações e decisões – como pessoa, e como profissional e pesquisadora.

O exame de Qualificação foi de uma riqueza inenarrável e suscitou novos olhares, novas perspectivas de pesquisa; agradeço cada apontamento e sugestão, dos quais muitos aspectos foram incorporados ao corpo deste estudo, numa atitude responsiva ativa. Entretanto, conforme expõe Bakhtin sobre a responsabilidade, somos autores de nossos dizeres e responsáveis por cada um de nossos atos – assim, decisões difíceis foram necessárias na etapa final da elaboração da Tese. As escolhas que fiz refletem meu amadurecimento enquanto pesquisadora, mas toda escolha, é sabido, tem perdas, e como pesquisadora responsável assumo e sustento minhas escolhas.

Em relação ao desenvolvimento desta pesquisa, está organizado em seis capítulos, que apresentamos a seguir.

No primeiro capítulo introduzimos a temática da Educação Bilíngue para surdos no atual contexto inclusivo, visto ser esse o pano de fundo da pesquisa. Traçamos um breve histórico sobre os caminhos trilhados da inclusão à educação bilíngue, a fim de contextualizar o espaço de atuação do Intérprete Educacional. Abordamos também a formação de conceitos pelo aluno surdo e os conhecimentos exigidos no espaço escolar, para melhor compreender os interlocutores e conceitos que permeiam as práticas de interpretação – concluindo com uma discussão sobre a parceria entre professor e Intérprete Educacional.

O segundo capítulo versa sobre o conceito de língua/linguagem que subjazem o ato da tradução e interpretação, com base nos pressupostos de Bakhtin (2009, 2010). Nesse

momento abordamos as aproximações entre tradução e interpretação, entrelaçando as características de uma e outra definição à interpretação de/para Libras. Exploramos também o conceito de transcriação, importantíssimo para as discussões levantadas ao longo das análises, com suporte teórico de autores da tradução e interpretação de línguas orais, tais como Tápia e Nobrega (2013), Biaggi (2007), Schnaiderman (2003). Traçamos, por fim, um breve histórico do profissional tradutor e intérprete de Libras.

Já no terceiro capítulo damos enfoque ao Intérprete Educacional, traçando um panorama do cenário nacional e internacional até os dias atuais, em que esse profissional se faz presente. Abordamos também as discussões atuais acerca da interpretação em sala de aula, apontando para aspectos como: a criação, os recursos e estratégias utilizados, as falhas, as decisões envolvidas no momento da interpretação.

O quarto capítulo traz os aspectos metodológicos da pesquisa, em que se destaca a experiência de um Programa Bilíngue, apresentando a organização dos dados, e perfis dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

No quinto capítulo, expomos as análises deste estudo e breves considerações sobre a especificidade da atuação do Intérprete Educacional nessa etapa da educação, almejando iniciar as discussões e reflexões sobre sua atuação, formação e práticas de interpretação. A apresentação dos dados construídos foi agrupada por episódios, considerando a relação dialógica que se estabelece entre o intérprete e as características dos professores/interlocutores bem como o contexto e especificidade dos enunciados em cada um, fator que determina e marca o tipo de atuação. As categorias de análise estão subdivididas nos seguintes eixos: a construção coletiva de conhecimentos em um contexto de ensino dialogado; a visualidade como elemento constitutivo do processo enunciativo; a narrativa amparada por representações imagéticas.

Nas considerações finais resgatamos as principais discussões levantadas sobre o fazer do Intérprete Educacional, não com o intuito de encerrá-las, mas de trazer à tona reflexões relevantes, que possam contribuir para a formação desse profissional e proporcionar uma prática mais efetiva.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS: DOS CAMINHOS TRILHADOS À REALIDADE ATUAL EM SALA DE AULA

> *...os surdos devem ser vinculados a uma educação linguístico/cultural e não a uma educação especial marcada pela definição da surdez como falta sensorial, como anomalia a ser reabilitada ou corrigida por tentativas cirúrgicas (MEC/SECADI, 2014. p.6).*

Discutir a escolarização de surdos em nosso país reporta-nos a um período distante (algumas décadas), mas de fundamental relevância para contextualizar e compreender as atuais propostas de educação bilíngue. Esse caminho trilhado teve início com as discussões sobre o lugar do sujeito surdo na Educação Especial.

A partir da difusão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), estabeleceu-se que toda e qualquer pessoa com deficiência deveria ter acesso à educação, ou seja, o atendimento institucional e segregado foi, preferencialmente, substituído pelo acolhimento nas escolas regulares de ensino. A Educação Especial passou, então, a complementar o ensino nas escolas comuns, fato que se consolidou com a publicação do Decreto nº 3.298 (BRASIL, 1999).

Dessa forma, a inclusão educacional de pessoas com deficiência passou a ser defendida e divulgada como forma de garantir educação e igualdade de condições, em diversos documentos (BRASIL, 1999; BRASIL, 2001a; BRASIL, 2001b). Reitera-se a função da Educação Especial, desde então, junto desta clientela: a de complementar a educação regular.

A atual política nacional de educação prioriza a inserção e inclusão de todas as crianças em idade escolar em escolas regulares. Todavia, tal proposta não abarca a totalidade de atendimentos, garantindo igualdade de acesso ao conhecimento, de fato. Muito ainda há que ser feito.

Compreende-se, a partir dos documentos citados anteriormente, que a Educação Especial passa a ser parte integrante do sistema educacional geral, porém, a inclusão do público alvo da Educação Especial deve ir muito além do ato de recebê-lo em sala de aula; “não se pode reduzir a política inclusiva à simples presença do aluno em sala regular,

eliminando assim a necessidade dos serviços de educação especial.” (SANTOS; CAMPOS, 2013, p. 15). É preciso dar garantias de permanência, igualdade de acesso aos conhecimentos e conclusão dos estudos, por meio de recursos especializados e de pessoal capacitado, para tal atendimento.

Com relação aos alunos surdos, parte significativa do público com deficiência, seu histórico de escolarização mostrou-se bastante penoso; não pretendemos retomar todo o percurso desses sujeitos pelas diversas abordagens educacionais a que foram submetidos[1]. Porém, é sabido que esse alunado não era bem atendido nos espaços de educação especial, e pouco frequentava escolas regulares; e em ambos os espaços, em geral, sequer tinha direito ao uso da língua de sinais. A proposta de inclusão mostrou-se como uma nova perspectiva frente à possibilidade de “existir”, poder estar entre alunos que alcançavam as séries finais de escolarização, mesmo que a língua de sinais ainda não tivesse o devido reconhecimento. A aceitação de alunos surdos em escolas comuns, todavia, não garantiu o acesso ao currículo escolar, e tampouco aos processos de ensino-aprendizagem, visto que não eram oferecidas possibilidades de desenvolvimento de linguagem e respeito por sua língua (SANTOS, 2007).

Dentre o público considerado para esse atendimento diferenciado, pessoas com deficiência, os surdos vêm se destacando no cenário nacional, em virtude das lutas frente às políticas públicas e da busca incessante pelo reconhecimento de seus direitos linguísticos. Essa evidência deveu-se também aos recentes documentos legais publicados, que tratam da especificidade linguística e educacional desses sujeitos (BRASIL, 2002, 2005). Todo o público alvo da Educação Especial, embora necessite ainda de maior atenção e ajustes para alcançar igualdade de atendimento, utiliza e tem como língua materna o português – fato que diferencia a pessoa com surdez em todo o contexto social e educacional.

A esse respeito, destacamos que as possibilidades de desenvolvimento do sujeito é função principalmente das condições socioculturais oferecidas para a vivência da linguagem (VIGOTSKI, 2007 [1930]). Dado que a conceitualização e a organização do real são processos mediados pela linguagem e que a criança surda não adquire naturalmente a língua oral, o ritmo e a qualidade de seu desenvolvimento virão a ser prejudicados pelo prolongamento da fase de aquisição e pela ausência de oportunidades de acesso à língua de sinais, que ela pode assimilar de modo espontâneo (GURGEL, 2004).

[1] Para melhor compreender a história da educação de surdos, consultar: MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997. Cap.16, p. 327-357. E/ou: LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Set. 1998.

Com a publicação da Lei 10.436 (BRASIL, 2002), que oficializou a Libras como forma de comunicação legal das comunidades surdas brasileiras, e do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), que determinou atribuições e o ingresso de profissionais especializados na educação de surdos, algumas mudanças passaram a ser exigidas no atendimento educacional dos surdos. Desde então, o modelo de Educação Bilíngue, proposto pelo Decreto, mostrou-se a forma mais adequada de atendimento, haja vista a recomendação de ensino diferenciado, e o respeito a Libras como primeira língua do surdo – esta, não mais considerada como acessória. Cabe, antes de adentramos nas questões específicas e legais desse modelo educacional, uma breve explanação sobre o conceito de Educação Bilíngue.

> Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:
> I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;
> II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.
> § 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.
> § 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação. (BRASIL, 2005).

Em contraposição ao modelo educacional oralista, que propunha o ensino do português como única forma de inclusão possível, a proposta de Educação Bilíngue garante a presença e uso da Libras, que passa a ser valorizada e difundida como forma de acesso aos conhecimentos que circulam no espaço escolar.

As discussões acerca da abordagem educacional bilíngue no Brasil tiveram início no final da década de 1990, quando os insucessos do oralismo se sobressaíram às conquistas. Percebeu-se, no referido período, que o uso de sinais abria novas possibilidades de aprendizado e, com o passar dos anos esta proposta foi se consolidando dentro e fora do Brasil (MOURA; LODI; HARRISON, 1997; LACERDA, 1998b). A Educação Bilíngue deve contemplar as necessidades de aprendizado do aluno surdo por meio da língua de sinais, em

nosso país a Libras, sendo esta sua primeira língua. É somente por meio dessa língua que o surdo poderá se desenvolver de forma plena, visto tratar-se de uma língua visuogestual e que lhe possibilita o acesso aos conhecimentos, e aos aspectos culturais e identitários da comunidade surda. A partir do momento que o sujeito surdo tiver sua base linguística consolidada, ele poderá aprender a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua (SKLIAR, 1997; LACERDA; LODI, 2009). Faz-se necessário ressaltar que esse aprendizado deve ser oferecido/ministrado por profissionais capacitados e com formação específica, de forma a assegurar os direitos linguísticos e condições educacionais diferenciadas a essa clientela.

A publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), como todo documento legal, carregou consigo as muitas formas de compreensão e análises por diversos órgãos. O próprio Ministério da Educação, logo em seguida ao Decreto, lançou o material "Saberes e práticas da Inclusão" (BRASIL, 2006), que visava atender as necessidades formativas de professores que atuavam numa perspectiva inclusiva. Com relação ao aluno com surdez, foi possível observar nesse material: o respeito pela Libras como sua primeira língua, o aprendizado do português como segunda língua, a consideração de planejamento específico e adequações à metodologia de ensino, e previsão da presença de profissionais surdos no espaço escolar (assegurando o modelo positivo de surdez e proporcionando o contato com surdos adultos). Nota-se, portanto, uma consonância dessas ideias com as propostas legalmente apresentadas. Todavia, outros documentos não demonstraram as mesmas características.

O material intitulado "Formação Continuada à distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado: Pessoa com surdez", divulgado no ano seguinte pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2007), aborda o Atendimento Educacional Especializado (AEE), previsto desde a década de 1990 (BRASIL, 1996) e atualmente vigorando em, praticamente, todas as escolas regulares. Compreendemos esse espaço de atendimento, para todo o público com deficiência, como complementar a educação, uma vez que o ensino, propriamente dito, deve ocorrer em sala de aula comum. O documento referido, entretanto, demonstra incoerência e destoa das propostas do governo anteriormente difundidas, visto alocar a Libras apenas no espaço do AEE. Nesse documento há três funções distintas para a realização do AEE junto aos alunos surdos, conforme se observa:

> • Momento do Atendimento Educacional Especializado em Libras na escola comum, em que todos os conhecimentos dos diferentes conteúdos curriculares, são explicados nessa língua por um professor, sendo o mesmo

> preferencialmente surdo. Esse trabalho é realizado todos os dias, e destina-se aos alunos com surdez.
> • Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino de Libras na escola comum, no qual os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos. Este trabalhado é realizado pelo professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo), de acordo com o estágio de desenvolvimento da Língua de Sinais em que o aluno se encontra. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais.
> • Momento do Atendimento Educacional Especializado para o ensino da Língua Portuguesa, no qual são trabalhadas as especificidades dessa língua para pessoas com surdez. Este trabalho é realizado todos os dias para os alunos com surdez, à parte das aulas da turma comum, por uma professora de Língua Portuguesa, graduada nesta área, preferencialmente. O atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa.

Percebe-se que ao realizar todos esses processos/procedimentos no AEE, que deveria ser complementar ao ensino, resta pouco trabalho a ser desenvolvido em sala de aula, pelo professor. Além disso, de acordo com essa proposta, o surdo permaneceria em tempo integral na escola, para poder ter acesso aos conhecimentos **somente** quando no AEE – espaço em que ele aprenderia a Libras, o português e ainda os conteúdos curriculares. Assim, qual seria a necessidade de mantê-lo na sala de aula regular? Seria somente para que ele estivesse junto aos demais alunos? Não seria essa uma nova versão das classes especiais? "Não se pode entender a Libras como complementar ou acessória no âmbito escolar, ela é a base para todo o aprendizado deste aluno e deve ser prioridade em uma proposta de Educação Bilíngue." (SANTOS; CAMPOS, 2013). A presença do aluno surdo em sala de aula não pode ser reduzida à mera inserção neste espaço – todo aluno que frequenta a escola tem o direito de aprender.

Vieira (2011) explora os conflitos com relação às funções do AEE em duas escolas estaduais, de municípios da Grande São Paulo, que atendiam alunos surdos em salas de recurso. Em entrevista com professores e observação em salas de aula, constatou que a Libras (ou ainda, o uso de sinais isolados) era utilizada nesse espaço de forma confusa e instrumental, com enfoque no ensino do português. As narrativas de professores evidenciaram que o AEE era utilizado para muitos fins, como reforço, ensino do português (que para alguns essa era a maior dificuldade dos surdos e por isso deveria ser privilegiada), espaço para realização de lição de casa, dentre outros. Não havia, nas referidas escolas, um projeto que visasse entrelaçar o trabalho desenvolvido na sala de aula e o trabalho realizado

na sala de recursos, e também nenhuma ação que fosse condizente com uma educação bilíngue – a Libras era um complemento ao trabalho dos professores.

Posteriormente, conforme texto do Decreto 7.611 (BRASIL, 2011), estabeleceu-se como AEE (aos alunos surdos), aquilo que foi anteriormente proposto pelo Decreto 5.626, em seu Art. 22, § 2º (BRASIL, 2005). Ou seja, "os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação". Se o aluno surdo puder receber uma Educação Bilíngue, de fato, e de acordo com as normas legais, o Atendimento Educacional Especializado cumprirá seu devido propósito: a complementaridade educacional. Enquanto as escolas não se adequarem, muitos surdos viverão o que foi proposto pelo referido material (BRASIL, 2007): o AEE responsabilizado por "ensinar tudo" e, ao mesmo tempo, nenhuma tarefa de ensino efetiva vivenciada na sala de aula regular. A Educação Bilíngue, conforme proposta, dá destaque a Libras no processo escolar como construtora de todo o saber – assim como o português é referência nas escolas regulares brasileiras.

Diversos autores defendem esse modelo educacional como sendo o mais apropriado para crianças surdas. Kubaski e Moraes (2009) defendem a ideia de que a proposta bilíngue, ao reconhecer a Libras como primeira língua e aceitá-la como mediadora para a segunda, o português, se está favorecendo o desenvolvimento cognitivo da criança surda, bem como possibilitando sua participação em uma comunidade por meio de uma língua em comum – constituindo seus modos de pensar e agir -, e fortalecendo seus conhecimentos em língua portuguesa. Dessa forma, pode-se capacitar a pessoa surda a transitar entre as duas línguas.

Há também muitas críticas sobre a inclusão de alunos surdos, da forma com vem sendo difundida em nosso país – especialmente em cidades do interior e com poucos profissionais especializados à disposição. Conforme expusemos anteriormente, o texto do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) aponta para a necessidade, na Educação Bilíngue, além da organização do AEE, da presença de tradutores e intérpretes de Libras[2] a partir dos anos finais do ensino fundamental. Esse profissional deve ser ouvinte, e apresentar competência e fluência em Libras, possibilitando a interpretação entre esta e a língua portuguesa em

[2] A denominação Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais – Libras (referido neste estudo como TILS) é utilizada nos documentos legais (BRASIL, 2005; BRASIL, 2010), e refere-se ao profissional que atua em diversos espaços sociais.

instituições de ensino[3]. Essencial na Educação Bilíngue, o intérprete tem sido apontado, em algumas discussões, como único profissional necessário quando da inclusão educacional de surdos. Assim como é preciso cautela ao se planejar o ensino no espaço do AEE, também é necessário olhar atentamente para a atuação do intérprete, que é parte de uma equipe de profissionais que deve figurar o espaço educacional inclusivo.

Moura (2011) critica aquelas escolas que se dizem inclusivas, mas que apenas recebem os alunos surdos em sala de aula sem que qualquer medida/mudança seja tomada, no sentido de oferecer acesso ao que ocorre nesse espaço. Além disso, a autora afirma a necessidade de se criar melhores condições para efetivação das práticas inclusivas, visto que em algumas experiências, mesmo com a participação de intérpretes, poucas mudanças de postura são efetivas: os professores não utilizam metodologia diferenciada, e os próprios surdos desconhecem as funções do intérprete.

Lopes e Menezes (2010) apresentaram os dados de sua pesquisa, realizada no Estado do Rio Grande do Sul (berço das lutas e conquistas da comunidade surda), sobre as condições pedagógicas e linguísticas dos alunos surdos nas escolas. Participaram da pesquisa escolas de sessenta e seis municípios do Estado, com quarenta e três escolas com alunos surdos incluídos; as autoras afirmam que, na grande maioria das escolas não há professores e intérpretes com formação para o trabalho. Aliás, a situação nas escolas mostra-se bastante alarmante: não há presença de intérpretes, os alunos surdos encontram-se sozinhos em sala de aula (sem pares usuários da mesma língua), os professores não têm o conhecimento necessário para atender aos alunos adequadamente.

Um dos aspectos que causa maior impacto, na pesquisa acima apresentada, encontra-se no relato: "A questão levantada nessa situação em particular é que os professores não contam com intérpretes em suas aulas. Precisam falar em Português e depois em Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS)." (LOPES; MENEZES, 2010, p.82). O fato de um professor se sujeitar a esse tipo de prática (sendo ele conhecedor da língua de sinais, como se observa), demonstra que garantir o que o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) propõe não se revela uma ação simples.

Já em um relato de pesquisa, realizado por Aspilicueta et al (2013) em uma escola no interior do Estado do Paraná, o que se observou foi uma situação de total exclusão, mascarada de inclusão pelo simples fato de receber alunos surdos. As pesquisadoras observaram três alunas surdas regularmente matriculadas e encontraram a seguinte situação:

[3] Esta definição consta no texto do Decreto; nos próximos capítulos exploraremos melhor suas características e funções no espaço escolar.

não havia intérprete em sala de aula, o conteúdo abordado era exatamente o mesmo para alunos surdos e ouvintes, não houve qualquer adaptação de material didático, e a professora tinha conhecimento restrito da Libras, utilizando somente alguns sinais para realizar as explicações após exposição oral do conteúdo. O mais intrigante é que tal escola é considerada referência no atendimento a surdos, de acordo com as autoras.

A partir das discussões apresentadas, entendemos que a Educação Bilíngue não visa apenas à inclusão social e a comunicação entre surdos e ouvintes. Seu principal objetivo é oferecer acesso ao conhecimento acadêmico por meio da Libras, e sem as condições necessárias para tal – a contratação de profissionais especializados, como instrutores surdos, professores bilíngues e intérprete de Libras – esse modelo não é viável.

Com a publicação da Lei 12.319 (BRASIL, 2010), que regulamenta a profissão do intérprete de Libras, sua entrada no espaço escolar tornou-se menos complexa, considerando que a criação/existência de um cargo e a descrição de suas atribuições legais, indica a necessidade desse profissional e cria condições legais para sua presença em instituições educacionais. Todavia, muito ainda há de ser feito pela Educação Bilíngue – as escolas precisam estar preparadas para receber não somente os alunos surdos, mas os profissionais também.

Sabe-se que o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) foi o principal documento publicado, nos últimos anos, em prol das comunidades surdas de nosso país. Como toda lei, existe um prazo e/ou período para que as instituições se organizem, no sentido de atender a todas as proposições apresentadas – nesse caso o prazo estabelecido foi de dez anos, e encerra-se no próximo ano, 2015. Conforme se observou em algumas pesquisas, como as referidas anteriormente, mesmo com a proximidade do prazo para que tudo esteja de acordo, para atendimento bilíngue aos alunos surdos, ainda é possível encontrar casos em que a prática anda em sentido oposto à lei.

Assim sendo, foi divulgado recentemente um documento elaborado por um Grupo de Trabalho nomeado pelo Ministério da Educação, relacionado às condições e aspectos necessários para a efetivação da Educação Bilíngue. Inicialmente o texto do documento aponta para o pior engano cometido ao longo dos anos, com relação às inúmeras propostas para educação de surdos ao longo da história. “Em nenhum desses modelos houve o rompimento com a lógica de que os surdos devem ser surdos em português por dever e em Libras por concessão. É essa a lógica a ser rompida.” (MEC/SECADI, 2014. p.3). Deve-se compreender que não é possível adaptar formas de ensino já utilizadas para aplicá-las aos

surdos; a escola, de uma maneira geral, é pensada e estruturada para alunos ouvintes. O ensino para surdos deve ser diferenciado, considerando que ele é usuário de outra língua e que sua aquisição de conhecimentos se dá visualmente.

O presente documento, de acordo com nossa compreensão, surge para esclarecer e reafirmar os aspectos apontados pelo Decreto – ao que tudo indica, visando evitar conflitos de interesse e propostas "inclusivas" que não respeitem as condições mínimas de acesso à educação pelo surdo.

> A Educação Bilíngue de surdos envolve a criação de ambientes linguísticos para a aquisição da Libras como primeira língua (L1) por crianças surdas, no tempo de desenvolvimento linguístico esperado e similar ao das crianças ouvintes, e a aquisição do português como segunda língua (L2). A Educação Bilíngue é regular, em Libras, integra as línguas envolvidas em seu currículo e não faz parte do atendimento educacional especializado. O objetivo é garantir a aquisição e a aprendizagem das línguas envolvidas como condição necessária à educação do surdo, construindo sua identidade linguística e cultural em Libras e concluir a educação básica em situação de igualdade com as crianças ouvintes e falantes do português. (MEC/SECADI, 2014, p. 6).

Nota-se que não há nenhuma novidade com relação ao conceito e aos princípios da Educação Bilíngue, apenas uma ênfase daquilo que é, e daquilo que não é, considerado parte das propostas. Outro aspecto de grande relevância apresentado nesse documento diz respeito à desvinculação da Educação Bilíngue da Educação Especial, passando aquela a ser parte de outro setor sob responsabilidade do Ministério da Educação, qual seja, que aborde políticas educacionais bilíngues e multiculturais. Corrobora-se, dessa forma, a ideia de que se trata de um público diferenciado pela questão linguística, mas não deficiente, no sentido de algo que lhe falta e necessita correção.

Sobre a presença de intérpretes de Libras nesse modelo educacional, o documento aponta para sua relevância, e afirma, como metas para a implementação da Educação Bilíngue: a garantia da presença deste profissional, a oferta de cursos de formação em nível superior e, principalmente, a oferta de formação continuada para os profissionais (MEC/SECADI, 2014).

A ausência de intérpretes em modelos educacionais ditos inclusivos é algo inaceitável, conforme se observou nas discussões, especialmente diante da legislação atual.

Porém, também é sabido que apenas a presença do Intérprete Educacional[4] – ou IE - em sala de aula não garante o acesso ao conhecimento pelo aluno surdo.

Góes (2000), Lacerda (2002) e Turetta (2006) dentre outros pesquisadores, relatam casos em diferentes etapas da escolarização em que a presença do intérprete em sala de aula não bastava – e, muitas vezes, mostrava-se inadequada, como na educação infantil. Aparentemente é bastante corriqueira a falsa ideia de que os alunos surdos são responsabilidade do intérprete, como se ele pudesse resolver todos os problemas que decorrem do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao inserir esse profissional no espaço escolar, é necessário garantir também sua formação, preparação e orientação sobre essa função de grande responsabilidade, visto que seu envolvimento nos processos de aprendizado pelo aluno surdo é inevitável.

A atuação do intérprete, segundo o Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), deve se dar a partir da segunda etapa do ensino fundamental, fase em que conceitos importantes são desenvolvidos, assim como conhecimentos específicos de diferentes áreas de conhecimento são aprofundados. Sua presença e conhecimento são imprescindíveis nessa fase da vida acadêmica do aluno surdo, quando se pretende apoiar a perspectiva da educação inclusiva.

Diante das discussões apresentadas, sobre o cenário esperado para a Educação Bilíngue de surdos, o foco da presente pesquisa está em um personagem de extrema relevância neste contexto complexo: o Intérprete Educacional.

Para melhor compreender a participação desse profissional no processo de ensino e aprendizagem, torna-se necessária uma breve discussão de como se dá a formação de conceitos pelo aluno surdo, bem como sobre seus parceiros de trabalho em sala de aula, os professores – dessa forma pode-se melhor contextualizar e explorar fatores que consideramos fundamentais à Educação Bilíngue. Serão esses os temas que abordaremos a seguir.

1.1. Aprendizado em sala de aula: a formação de conceitos pelo aluno surdo

A orientação para a educação de surdos sofreu inúmeras mudanças ao longo das últimas décadas, em decorrência de novas leis de acessibilidade e educação, bem como das novas abordagens educacionais que emergiram dos insucessos do oralismo. Entretanto, os surdos que hoje frequentam as escolas de nosso país estão fortemente marcados por esta

[4] Utilizaremos, no decorrer deste estudo, o termo Intérprete Educacional para nos referir ao intérprete de Libras que atua em escolas/salas de aula, pois compreendemos que sua atuação no espaço educacional mostra-se diferenciada da realizada em outros espaços. Nos próximos capítulos apresentaremos a questão de forma mais aprofundada.

história (MOURA, 2000), assim como os profissionais que atuam nessa área ainda são influenciados por práticas de ensino descontextualizadas e inacessíveis ao aluno surdo.

Não devemos nos esquecer de que, ainda hoje, a grande maioria das crianças surdas não se apropria da Libras precocemente, como é desejável; muitas delas ainda têm diagnóstico tardio (NAKAMURA; LIMA; GONÇALVES, 2000) e as famílias não recebem orientações acerca das diferentes abordagens educacionais para seus filhos surdos. Essa série de acontecimentos na primeira infância do sujeito surdo tem como consequência uma escolaridade ruim, superficial e defasada, em que os conhecimentos e conceitos não são apropriados de fato pelo aluno surdo.

O papel da escola, de acordo com os preceitos apresentados por Vigotski (2007, 2008), é transformar os conhecimentos trazidos pela criança – que ela adquire espontaneamente em seu cotidiano – em conhecimento sistemático, ou conceitos científicos, conforme aponta o autor. Reportando-nos ao aluno surdo, de que forma ele tem acesso aos conhecimentos científicos, se nem mesmo sua língua e seus conhecimentos espontâneos são efetivos e significativos?

O aluno ouvinte, ao adentrar o universo escolar, tem de se apropriar de uma série de novos conceitos, normas, e relações sociais. Esse processo é mediado pelo outro – colegas, professores, funcionários -, e a criança se apropria das vivências em relações sociais, apreendendo para si as ações e signos que circulam socialmente, e constituindo-se como sujeito. Essas atividades, primeiramente externas, passam a ser parte dos modos de ação internos da criança – processo a que Vigotski denomina internalização.

> Na internalização o processo inter-pessoal inicial transforma-se em intra-pessoal. Essa reconstrução tem como base a mediação semiótica (particularmente a linguagem), e envolve ações do sujeito, as estratégias e conhecimentos por ele já dominados, as ações, estratégias e conhecimentos do(s) outro(s) e as condições sociais reais de produção da(s) interação(ões). (FONTANA, 2005, p.11).

Em concordância com as palavras da autora, a linguagem tem papel fundamental nesse processo de internalização dos conhecimentos; consequentemente a língua também é de suma importância para que as relações com esses outros possa ser significativa. O fato é que para o sujeito surdo tais processos não se dão de maneira simples, como ocorre com os ouvintes, devido à ausência de uma língua em comum (especialmente no espaço escolar).

Fernandes (2006) afirma que para os surdos, os quais, em sua maioria, nascem em famílias ouvintes, as vivências em uma língua efetiva são mínimas, pois eles crescem em

ambientes de pessoas falantes de uma língua sem significação para eles. As interações são limitadas, reduzindo significativamente sua aprendizagem e as trocas com o meio social em que vivem. O conhecimento sobre o mundo dar-se-á, portanto, por meio de experiências visuais que não são mediadas por uma língua, e não há identificação da pessoa surda com o grupo ao qual pertencem. Portanto, dependendo de como o grupo social concebe e age diante da criança surda, certas consequências sérias poderão se desdobrar, trazendo obstáculos para sua imersão no funcionamento da linguagem e para sua formação pessoal, de modo mais amplo (GURGEL, 2004).

A criança, então, internaliza as atividades vivenciadas socialmente, como modos de ação, funções sociais, papéis, e outros, passando a controlar as situações por meio de planejamento, de acordo com seus desejos - ou seja, ela passa a ter consciência de suas ações e realizações. Assim, o desenvolvimento das funções mentais superiores se dá, fundamentalmente, por meio da internalização das relações sociais (VIGOTSKI, 2007 [1930]). Dentre essas ações conscientes destaca-se a elaboração conceitual, aspecto fundamental quando se discutem práticas educativas. De que forma a criança compreende o que é ensinado na escola, e mais especificamente, os conceitos científicos? Como sua mente apreende e elabora tais conceitos?

De acordo com Vigotski (2008 [1934]) o processo de formação de conceitos é um ato de extrema complexidade do pensamento, que não pode ser simplesmente transmitido ou ensinado por meio de treinamento; "em qualquer idade, um conceito expresso por uma palavra representa um ato de generalização." (p. 104). E, ressalta-se, tal aprendizado não permanece estagnado; quando a criança aprende uma palavra, esta representa uma generalização inicial que, ao longo do tempo, se transformará à medida que seu intelecto se desenvolve, ganhando novas significações, tornando-se outra generalização de tipo mais refinado, formando os verdadeiros conceitos científicos. Portanto, ao longo da vida os conceitos evoluem, devido à intensa atividade mental que as crianças apresentam. E quando novos conceitos ou palavras são apresentados à criança, passarão pelos mesmos processos, porém interligados aos conceitos já conhecidos/apreendidos.

Faz-se necessário diferenciar, neste momento, os dois tipos de conceitos apresentados por Vigotski: os conceitos espontâneos e os científicos. Os conceitos espontâneos são aqueles apreendidos de forma mais natural, no cotidiano, a partir das vivências na/com a linguagem pela criança. Já os conceitos científicos são oferecidos principalmente no espaço escolar, e carecem da mediação intencional do adulto, que objetiva

ensinar conceitos sistematizados. A criança, que ainda não dispõe de todo aparato lógico necessário para elaborar tais conceitos, vivencia um trabalho complexo que afeta, inclusive, seus conceitos espontâneos e cotidianos, já que estes ganham novos sentidos a partir da aprendizagem (GÓES; CRUZ, 2006).

Quando um conceito científico está em processo de formação pela criança, ele não é isolado em seu aprendizado, mas relaciona-se com outros conceitos; há uma reestruturação dos conceitos (anteriores e novos) e a criação de uma teia de generalizações, um sistema hierárquico de conceitos, que possibilita sua conscientização acerca dos próprios processos mentais. Na realidade o desenvolvimento de ambos os conceitos – espontâneos e científicos - está entrelaçado, influenciando-se mutuamente. "O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental." (VIGOTSKI, 2008 [1934], p. 107).

> Os conceitos científicos, que no início de seu desenvolvimento são esquemáticos e desprovidos da riqueza advinda da experiência, ganham vitalidade e concretude em sua relação com os conceitos espontâneos. Por outro lado, as características do processo de construção de conceitos científicos transformam os espontâneos em termos de sistematicidade e reflexividade. (GÓES; CRUZ, 2006, p.35).

A formação de conceitos tem relação direta com o uso e significado das palavras, e consequentemente, com a forma com que esses são ensinados à criança. A escola, instituição responsável pelo ensino sistemático e formal de conceitos científicos, tem, portanto, um encargo para com o desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois esse ensino trata de abstrações, generalizações e coisas que a criança não pode ver ou experimentar diretamente, dependendo desse espaço para ampliar seus conhecimentos.

Conforme expôs Vigostki (2008) os processos de desenvolvimento e de aprendizagem são construídos socialmente; assim, é necessária a presença de outros que possam colaborar para a elaboração dos conhecimentos de forma conjunta, compartilhada, em um processo de significação por meio da mediação, da relação com o outro. Reportando-nos ao espaço educacional, logo, o professor é o responsável por mediar o conhecimento dos conceitos científicos, e também as novas palavras que circulam no espaço da sala de aula – e tem papel determinante para formação conceitual da criança. Assim, o discurso do professor

orienta as ações e pensamentos da criança que, por meio dessa interação e diálogo, passa a significar palavras e apreender conceitos.

Considerando os aspectos expostos anteriormente, pensemos então na criança surda inserida em um contexto inclusivo. Dificilmente a criança poderá desenvolver uma teia de conceitos se ela nem mesmo domina uma língua; a forma como ela se apropria de palavras e conceitos depende da língua utilizada para este fim, e a língua utilizada pelo professor para ensinar não é acessível a ela. E, mesmo se houver presença de intérpretes, os conceitos científicos serão traduzidos de uma para outra língua, num processo complexo e delicado.

Ocorre que, com certa frequência, professores acabam simplificando conteúdos por desconhecerem o funcionamento da criança surda e sua língua, sujeitando-a a um ensino superficial devido à ausência de uma língua em comum. Isso também ocorre, em boa parte dos casos, com adolescentes e adultos surdos, visto que eles têm acesso tardio a Libras e, quando superam a primeira etapa do Ensino Fundamental, deparam-se com inúmeros professores, disciplinas, conceitos e linguagens cujo acesso lhes é limitado. Na melhor das hipóteses haverá intérpretes em sala de aula, possibilitando o acesso às informações, mas, estes, pouco podem fazer pelo tempo que se perdeu durante a infância, fase em que os conhecimentos, conceitos e palavras/sinais deveriam multiplicar-se na mente da criança. Quando um adolescente surdo chega à segunda etapa do Ensino Fundamental, muitas vezes com conhecimentos precários da Libras, tem de lidar com a presença do IE, de diversos professores que não se comunicam com ele, e com uma infinidade de novos conceitos de áreas diversas.

Elaborar conceitos nesse contexto torna-se tarefa extremamente complexa. Por isso, ressalta-se novamente a importância de o professor responsabilizar-se por seu aluno surdo, preparar suas aulas considerando sua presença e formas de aprendizado diferenciadas – afinal é ele quem domina os conceitos científicos e as estratégias de ensino para possibilitar a internalização pelo aluno.

Em se tratando de Educação Bilíngue, o professor não se encontra solitário nessa tarefa, sua responsabilidade é partilhada. A atuação do IE em sala de aula está intimamente ligada ao trabalho desenvolvido pelo professor: ambos são mediadores da relação de ensino e aprendizagem. É sobre essa temática, delicada, que faremos alguns apontamentos a seguir, a fim de discutir a relevância do trabalho conjunto para se atingir êxito nas propostas educacionais bilíngues.

1.2. Relações de ensino: a parceria entre professor e Intérprete Educacional

Muitos professores, ao receberem a notícia de que haverá um aluno surdo incluído em sua sala de aula, acreditam que terão de ministrar suas aulas em Libras e se responsabilizar por esse aluno, mesmo sem grandes conhecimentos sobre as questões pertinentes à surdez. Isso se dá devido à forma como vem sendo realizada a "inclusão" de surdos nas redes públicas de ensino: fala-se muito sobre a importância de acolher esse alunado, oferecem-se cursos de Libras (normalmente de trinta a sessenta horas, ou seja, cursos básicos e que não possibilitam uma comunicação fluente na língua), e nenhum profissional especializado para atender essa clientela. Como resultado, frequentemente, encontramos professores receosos de sua atuação, pois creem que devem, sozinhos, se responsabilizar pelo aluno surdo – porém, sem domínio da Libras. Em outras situações, em que a escola conta com profissionais especializados e intérpretes em sala de aula, nem sempre o professor percebe esse outro profissional como parceiro no atendimento ao aluno surdo, e é comum delegar ao IE a responsabilidade pelo aluno surdo, já que o professor tem muitos outros para atender – e atender ao aluno surdo não é tarefa fácil, já que exige do professor algum conhecimento acerca da Libras e sobre as metodologias de ensino mais adequadas para promover seu aprendizado.

Assim, não basta reconhecer a presença do IE; cabe ao professor adquirir uma postura favorável frente a esse profissional, pois a parceria entre IE e professor é crucial para que os conhecimentos sejam apropriados pelo aluno surdo. De que formas o professor pode contribuir para a atuação do IE, e vice-versa? Primeiramente é preciso evitar que haja rivalidade entre os profissionais. O professor, frequentemente, sente-se como único responsável pelo ensino e dividir o espaço da sala de aula com outro profissional pode gerar algum incômodo, já que o professor sente-se observado e/ou avaliado quanto às suas práticas. O IE acredita que a responsabilidade do aluno surdo é dada a ele, como único interlocutor, e que o professor pouco se importa com seu trabalho e, às vezes, que duvida de sua competência linguística, já que o aluno surdo apresenta desempenho inferior aos demais alunos (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

O professor é responsável pelo ensino, por proporcionar o conhecimento científico ao aluno, e o IE é responsável por transformar a informação de uma para outra língua. Quando da presença do aluno surdo, ambos são imprescindíveis: o professor precisa

do IE para lhe auxiliar nas questões da surdez e da Libras (que ele desconhece), e o IE necessita da boa atuação e conhecimento do professor para que seu trabalho seja efetivo.

Conforme expusemos anteriormente, apenas a presença do IE não garante a real inclusão do aluno surdo; é preciso que as práticas em sala de aula sejam revistas, de forma a atender as necessidades do aluno. Se a escola não atentar para a metodologia utilizada e para o currículo proposto, as práticas acadêmicas podem ser bastante inacessíveis ao aluno surdo, apesar da presença do intérprete (LACERDA; POLETTI, 2009, p.175). O intérprete, além de apresentar fluência nas línguas envolvidas no processo tradutório, frequentemente é alguém envolvido com as comunidades surdas, com inúmeros conhecimentos sobre as dificuldades do cotidiano, as formas de compreensão, e estratégias comunicativas para com esses sujeitos.

Zampieri (2006), em pesquisa sobre escola inclusiva com a presença de intérpretes, aponta que este, pela proximidade com as questões da surdez, pode trazer contribuições valiosas ao professor, com relação ao processo de aprendizagem.

> Para que alunos ouvintes e alunos surdos possam ter um grau de desenvolvimento satisfatório na mesma sala de aula, o trabalho de parceria entre a intérprete e a professora, para além de desejável, é fundamental. A intérprete tem condições de contribuir nas questões relativas às especificidades de aprendizagem das crianças surdas, pois visualiza com mais clareza as necessidades destes alunos, bem como as formas pelas quais eles se apropriam do processo de aprendizagem (ZAMPIERI, 2006, p.91).

Lacerda, Santos e Caetano (2013), abordam ainda questões referentes à metodologia de ensino para alunos surdos e levantam alguns aspectos de extrema relevância, e que merecem maior atenção.

Um dos aspectos levantados pelas autoras é a importância do acesso anterior ao conteúdo pelo IE, o que pode facilitar sua atuação; isso pode ser propiciado nos momentos de planejamento do professor. Embora possa parecer que esse momento seja exclusivamente do professor, já que é ele quem seleciona o que e como ensinar em sala de aula (e de acordo com o projeto político pedagógico da escola), o IE pode contribuir e muito para um planejamento adequado no contexto inclusivo. De acordo com Vasconcellos (2000), “planejar é antecipar mentalmente uma ação ou um conjunto de ações a ser realizadas e agir de acordo com o previsto. Planejar não é, pois, apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensa.” (p.79).

Planejar é, então, desenvolver previamente uma ação, pensando em todas as possibilidades e condições em que estas ocorrerão. Gama e Figueiredo (2009) também

discutem a definição de planejamento e suas implicações, alegando que o planejamento envolve decisões, mas que estas podem ser revogáveis, já que se trata de um processo que envolve múltiplos atores.

> O professor, ao realizar seu planejamento de ensino, antecipa de forma coerente e organizada todas as etapas do trabalho escolar, não permitindo que as atitudes propostas percam sua essência, ou seja, o seu trabalho a ser realizado encaixa-se em uma sequência, uma linha de raciocínio, em que o professor tem a real consciência do que ensina e quais os objetivos que espera atingir, para que nada fique dispenso ao acaso (GAMA; FIGUEIREDO, 2009, p. 7).

O ato de planejar envolve, portanto, escolha de determinados conceitos a serem trabalhados, de metodologias de ensino, de linguagens a serem utilizadas, dentre outros fatores, além de possibilitar ao professor uma visão geral do que pretende realizar com um grupo de alunos – embora isso não garanta que, na prática, tudo será conforme o planejado, pois algumas alterações são inevitáveis. Acreditamos que o acesso a essa "previsão" do trabalho é importante ao IE, visto que ele terá tempo para se preparar, estudar previamente os conceitos que não domina, buscar informações acerca do repertório léxico referente ao tema – ações fundamentais para uma boa interpretação e para a compreensão do aluno surdo. Além do acesso ao planejamento, faz-se necessária a **participação** do IE nesse processo – não de forma a interferir na escolha do que será ensinado, mas no sentido de promover uma reflexão conjunta, que pode determinar metodologias e estratégias mais adequadas ao trabalho em sala de aula. Afinal, o intérprete, como conhecedor das questões da surdez, pode oferecer ideias, sugestões e desenvolver materiais visuais para auxiliar o professor - e que favorecerão a todos os alunos.

Sobre esse último aspecto, Campello (2008) discute de forma aprofundada a importância de explorar a visualidade para alunos surdos – não apenas como recurso material ou pela língua de sinais, mas como vivência própria de uma comunidade que apreende o mundo pelos olhos. A autora utiliza o termo "semiótica imagética", que remete ao uso da imagem visual como signo, como elemento simbólico; trata-se de um recurso simples (e que não deve ser comparado ao uso de gestos ou mímica) e não é simplesmente a tradução para a língua de sinais. Nesse novo campo de estudos, as imagens são apresentadas e representadas por signos visuais, ou seja, fazendo-se uso do corpo (incluindo braços, pernas, expressões, dedos, pés e tudo que favoreça a construção da imagem) e da Libras para explorar um conceito.

Para que o profissional IE esteja apto a utilizar esse tipo de recurso é preciso frequentar comunidades de surdos (para além da fluência em Libras) e buscar uma aproximação dessa realidade visual.

> A técnica dos aspectos da visualidade na educação de Surdos exige, sobretudo, o uso da imagem, captando em todas as suas essências que nos rodeiam, traduzindo todas as formas de interpretações e do seu modo de ver, de forma subjetiva e objetiva. Não é, simplesmente, usar a língua de sinais brasileira, como uma língua simples, mecanizada, e sim, muito mais. Exige perceber todos os elementos que rodeiam os sujeitos Surdos enquanto signos visuais (CAMPELLO, 2008, p. 136).

Assim o professor pode e deve fazer uso desse recurso, de forma a propiciar a construção de sentidos ao aluno – não somente ao surdo, mas ao ouvinte, que também se beneficiará dessa estratégia -, bem como de facilitar o trabalho do IE.

Lacerda, Santos e Caetano (2013), ainda discorrendo sobre o uso de recursos visuais, relatam que a escola, de maneira geral, ainda está muito presa ao ensino rígido de conteúdos e conhecimentos, por meio de aulas expositivas e textos didáticos – recursos estes, que pouco auxiliam o aluno surdo em sala de aula. O uso de elementos visuais, como desenhos, maquetes, mapas, trechos de vídeos, deveria ser incorporado à prática pedagógica dos professores de todas as áreas, pois pode, além de despertar o interesse dos alunos, provocar discussões e debates, suscitar opiniões, promover reflexão acerca de novos conceitos – o uso de imagens como caminho para o ensino, e não como ilustração de uma ideia.

Quando um professor faz uso de um experimento, em uma aula de ciências, por exemplo, além de explorar os signos visualmente, ele auxilia na atuação do IE: a interpretação pode ser mais rica linguisticamente quando a informação visual é oferecida (ao aluno, mas, por conseguinte ao IE), pois ele terá condições de conceituar, também, a partir do que o professor apresenta.

Kotaki e Lacerda (2013), em pesquisa realizada junto aos IEs que atuavam no ensino fundamental, indicaram que o uso de alguns materiais facilita a interpretação, e auxilia o aluno surdo a uma melhor compreensão do conteúdo escolar, mostrando a complexidade dos processos tradutórios nesse contexto. Figuras ilustrativas sobre um determinado tema, fotos, objetos, maquetes, cartazes, filmes legendados (em português ou em Libras), desenhos na lousa, são alguns exemplos dados nos depoimentos dos intérpretes como recursos materiais que já utilizaram em sala de aula. Muitas vezes, esses materiais são levados pelos próprios

intérpretes e, em algumas ocasiões, são sugeridos materiais para o professor, que ajusta com os intérpretes formas de implementar as estratégias pensadas.

Além do uso de recursos é importante que o professor compreenda as necessidades do IE. É comum que o aluno surdo tenha pouco domínio do português escrito (devido à história da surdez, da educação de surdos em nosso país e do acesso tardio a Libras), e é bastante frequente que o IE tenha que realizar a soletração manual, para expressar algum conceito cujo sinal ainda não foi explorado. Nesse momento, é preciso que o professor tenha percepção da dificuldade de seu aluno (e, por vezes, do IE) e busque o uso dos recursos visuais para que o surdo tenha acesso à informação. Ou, ele pode destinar um espaço da lousa para que o IE faça uso, quando necessário: para fazer um desenho ou escrever uma palavra-chave. Em uma aula é frequente que o professor remeta-se a múltiplos termos, os quais são recentes ao aluno e, provavelmente, não apresentam um sinal correlato. Portanto, o uso da lousa pelo IE, para recorrer a tais termos, nesses casos, pode favorecer a exploração conceitual enquanto o professor faz a explanação. Porém, em ambos os casos, é preciso que haja colaboração mútua entre professor e IE, para que se possam negociar estratégias, exploração de conceitos e, assim, viabilizar a compreensão do aluno surdo.

Do mesmo modo, o IE é peça fundamental quando da avaliação dos alunos, visto que ele acompanha com maior proximidade o desenvolvimento e desempenho deles. Conforme aponta Lacerda (2003), o IE não interpreta sem preocupar-se com a compreensão do aluno, pois sua relação estreita e cotidiana com alunos surdos o coloca em uma posição bastante semelhante à do professor.

> Interpretar e aprender, nesse ambiente, são fatores indissolúveis e o intérprete assume, inerente ao seu papel, a função de educador. Desse modo, é preciso que o professor seja acessível e disponível para essa relação que, se bem discutida e negociada, só virá a beneficiar o processo educacional (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p.199).

Sobre a temática da avaliação dos alunos, Daroque (2007) discutiu em seu trabalho a participação de intérpretes[5] nesse processo, em uma escola inclusiva de ensino fundamental. Segundo expôs a autora, em virtude do conhecimento insuficiente dos alunos com relação ao português escrito, as provas e atividades de avaliação tornavam-se longas e exigiam-se outros recursos que pudessem favorecer a exposição dos conhecimentos pelos alunos, tais como desenhos, uso de palavras-chave, dentre outros. Observando as dificuldades

[5] A autora optou por utilizar em seu texto a sigla ILS, conforme nota-se na citação a seguir, para referir-se ao Intérprete de Língua de Sinais.

de adaptação dos surdos a tal exercício, a intérprete propôs à professora uma forma diferente de avaliar os alunos:

> ...foi proposto que o intérprete realizasse a tradução em Português escrito para complementar os registros feitos. Dessa forma, os alunos respondiam inicialmente as questões da maneira que conseguiam e posteriormente sentavam-se individualmente com o intérprete para relatar em LIBRAS o conteúdo pedido nas avaliações. Nesses momentos, aceitou-se o relato em LIBRAS, pois é através da LIBRAS que eles conseguem refletir e mostrar os conhecimentos adquiridos e então o ILS funcionava como escriba. Assim, os surdos mostravam seus conhecimentos por dois caminhos distintos facilitando a correção e avaliação do professor (DAROQUE, 2007, p.26).

A proposição da intérprete em questão mostrou-se acertada, visto que o processo de conhecimento e elaboração conceitual do aluno, realizado ao longo dos semestres, não pode ser avaliado em uma língua que não domina. Essa adaptação da avaliação foi possível devido a inúmeros fatores: o conhecimento da IE sobre o desenvolvimento dos alunos surdos, a confiança da professora quanto ao desempenho da profissional IE, e a parceria de ambas na elaboração e discussão dos caminhos para a melhor forma de registrar os conhecimentos dos alunos surdos durante as provas.

O documento sobre a política linguística de educação bilíngue (MEC/SECADI, 2014), recentemente divulgado, sugere que as avaliações educacionais de surdos sejam realizadas por meio de apresentação de vídeos em Libras, e de filmagem das respostas dos alunos surdos, visto que a avaliação dos conhecimentos não deve estar focada nos textos escritos em português, mas na narrativa em sua língua – Libras. O papel do IE nessas situações, portanto, se faz indispensável – assim como sua relação estreita com o professor, a fim de determinar os conteúdos e formas de exposição das questões avaliativas.

Assim, definir funções e papéis do IE em sua atuação junto ao professor torna-se muito complexo. Acreditamos que sua função não seja apenas propiciar a comunicação entre surdos e ouvintes, seu trabalho vai além; permanecer em uma discussão superficial de divisão de responsabilidades - de que o intérprete não deve interferir nos discursos do professor, de que o professor é quem tem domínio do conhecimento e por isso é superior ao IE, ou que o intérprete não tem formação pedagógica – não levará ao objetivo principal da inserção desse profissional em sala de aula: a inclusão efetiva e acessibilidade ao aluno surdo.

Mais que dividir tarefas e definir funções e papéis, no contexto da inclusão escolar faz-se necessário somar: unir conhecimentos em prol do desenvolvimento do aluno, fazer parte do todo escolar como parceiros profissionais, atuar em consonância de ideias. Embora as

relações sociais no espaço escolar não sejam amenas e haja, de fato, uma hierarquia, é preciso que professor e intérprete caminhem lado a lado, afinal, para que ambos possam atuar da melhor forma possível, é preciso cooperação e reciprocidade. Quando se pensa em educação bilíngue de surdos, um não existe sem o outro.

Uma vez apresentadas questões relativas ao histórico e às propostas da Educação Bilíngue nos tempos atuais, esclarecidas as questões relacionadas ao desenvolvimento e elaboração conceitual do aluno surdo, e explorada a pertinência da parceria entre professor e intérprete no espaço escolar, cabe-nos adentrar no universo do principal personagem deste estudo: o Intérprete Educacional.

Assim, investigaremos, a seguir, as definições e características da tradução e interpretação, abordando aspectos da linguagem que subjazem esse ato e finalizando com as discussões acerca das especificidades da tradução e interpretação de/para Libras.

CAPÍTULO 2

TRADUÇÃO E INTERPRETAÇÃO DE LÍNGUAS ORAIS E DA LIBRAS: DEFINIÇÕES, CARACTERÍSTICAS E APROXIMAÇÕES

> *... se traduzir dependesse simplesmente de decorar algumas regras e de conhecer uma língua estrangeira, há muito tempo as máquinas de traduzir já teriam conseguido substituir o homem (Rosemary Arrojo).*

Traduzir e interpretar são ações que, embora semelhantes, apresentam especificidades que merecem ser discutidas. Principalmente quando se trata de uma língua de modalidade diferente das demais: a Libras é visuogestual e, dessa forma, traduzir e interpretar de/para ela mostra-se uma atividade com características próprias.

O mito de que o tradutor e intérprete deve apenas realizar a transposição entre línguas, atendo-se somente às questões linguísticas, deve ser explorado e questionado, bem como o enfoque exacerbado sobre a ética no momento de atuação do profissional, no que diz respeito à exatidão e fidelidade no uso dos termos de ambas as línguas. O profissional tradutor e intérprete não é um robô, que realiza um ato mecânico; ao receber as informações em uma língua ele reflete sobre elas, significando-as e contextualizando-as para a língua alvo, valendo-se, para isso, de escolhas e criações, que influenciam a transformação dos discursos.

Neste capítulo apresentaremos as diversas definições, características e entrelaçamentos sobre a tradução e interpretação, de línguas orais e da Libras, visando compreender tal prática sob a ótica humana, e embasadas em conceitos de linguagem e língua que não se prendem aos processos linguísticos, mas que visam compreender a construção de sentidos dessa ação.

2.1 Aspectos da linguagem que subjazem os atos de tradução e interpretação

Bakhtin (2009 [1929]), no período em que desenvolveu a teoria enunciativa discursiva, rompeu com as concepções tradicionais, que tinham como enfoque a análise dos elementos normativos da língua e esta como sistema, e propôs um novo ponto de vista. Para o autor, a linguagem é uma atividade concreta e está atrelada à dimensão da vida, tendo caráter

dialógico. A teoria dialógica do discurso propõe que a linguagem/discurso é o que possibilita a construção de sentidos, que ocorre a partir da interação verbal entre sujeitos e enunciados. Portanto, é nas relações sociais, e dialógicas, que há apropriação dos enunciados, levando o sujeito a compreender e construir os sentidos. Bakhtin critica a concepção de linguagem como sistema construído e pronto, pois essa visão não possibilita a compreensão do funcionamento da língua, da realidade social em que esta se dá.

Para dialogar com uma concepção de linguagem e língua com foco nos signos produzidos, trazemos também para as discussões os apontamentos de Vigotski (2008 [1934]), que evidencia a função comunicativa da linguagem, considerando-a, portanto, um evento social. Para esse autor a linguagem é o que diferencia o homem do animal; é por meio dela que se constroem os conceitos, se organiza o real e se possibilita a relação entre sujeito e objeto do conhecimento. É através desta que são formadas as funções psíquicas superiores, o pensamento e sua expressão; é ela a responsável pela constituição do sujeito como tal, por sua apropriação dos significados e sentidos presentes no mundo. A linguagem é responsável pela organização do pensamento, sendo indissociável deste e das relações sociais em que ambos emergem. O conhecimento, portanto, é viabilizado pela mediação de signos (mediação semiótica), propiciado pela linguagem, sempre por meio das interações sociais.

A linguagem humana se materializa por meio da língua, e esta possibilita a representação do mundo para além das referências imediatas e momentâneas; a língua é um evento social que envolve indivíduos sociais e concretos – que vivem em um dado local, utilizam determinados signos e sofrem influências das condições desse contexto, ou seja, a língua não é neutra. A língua deve ser vista como um sistema histórico, e não somente como um sistema de regras e estruturas gramaticais, mas como um conjunto que agrega a estes componentes o aspecto histórico, com elementos que se modificam com o tempo (SOBRAL, 2008).

Para Bakhtin (2009 [1929]) a língua é viva e sua prática se dá socialmente, em um contexto concreto vivenciado por um locutor e um receptor; o autor revela que a língua não se apresenta como um sistema de normas composto por itens lexicais, mas por signos, carregados de sentido ideológico. A língua acontece e se desenvolve conforme as necessidades sociais, as relações entre sujeitos, em determinados contextos e adquire sentidos de acordo com a realidade em que é produzida.

> *Língua* é a materialização da *linguagem* humana verbalizada. É fruto do trabalho humano, o que implica dizer que é ideológica, ou seja, é mais do

> que um sistema unirreferencial, pois além de referenciar o mundo imediato, ela também representa um outro mundo para além da imediatez interacional. Portanto *língua* é um sistema linguístico-ideológico (pois se constitui de *signos* linguístico-ideológicos) através do qual a *linguagem* humana verbal se materializa para referenciar o mundo, representá-lo e constituir outro mundo para além do imediato (GEGE, 2009, p. 65).

Assim, compreendemos que a língua se constitui na comunicação, na interação verbal – ela não pode ser dissociada desse fluxo e analisada em suas formas isoladas, pois só existe em funcionamento entre falantes.

A língua efetua-se por meio de enunciados, sendo estes concretos - já que só existem como evento social, como produto da interação entre dois indivíduos - e únicos – pois não se repetem. Os enunciados carregam em si aspectos conforme o contexto em que são produzidos, e refletem características de cada campo por seu conteúdo, estilo da linguagem, pelos recursos lexicais e estruturais da língua, e composicionais.

Bakhtin (2010) afirma que o enunciado e a compreensão da fala, enquanto vivos, têm natureza responsiva, ou seja, quando uma mensagem é enunciada ela carrega em si a expectativa da resposta, transformando o ouvinte também em falante. Portanto, a compreensão do discurso do outro jamais será passiva; o próprio enunciador espera essa atitude responsiva de seu interlocutor. E esse, por sua vez, ao ouvir os dizeres do outro, imediatamente, prepara sua resposta interiormente, pressupõe quais enunciados virão a seguir, a partir dos dizeres do enunciador e de seus próprios dizeres – que não são somente seus, mas influenciados pelas vozes de muitos outros -, formando uma cadeia de enunciados organizados e unidos. O autor acrescenta ainda que ao ouvir um enunciado pensamos em seu todo, imaginamos a intenção discursiva de seu autor, o que ele quer dizer, interpretamos seus dizeres e buscamos concluir suas ideias, em uma atitude dialógica.

De acordo com as proposições de Bakhtin (2009 [1929]), pode-se afirmar que a palavra, como componente integrante do enunciado, depende do interlocutor, dirige-se a esse outro e varia conforme a posição social, o tipo de relação que com ele se tem, do contexto em que se encontra/vive – não existe interlocutor abstrato. Mesmo para um interlocutor imaginário ou idealizado, ainda assim nosso pensamento e reflexão criam de forma bem definida, segundo as palavras do autor, um “auditório social” (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 117), no qual construímos nossos diálogos e enunciações. Desse modo, a palavra é a ponte entre locutor e interlocutor e, por conseguinte, possui duas faces, já que se origina em alguém e se destina a outro alguém – ela não pertence a quem a enuncia unicamente. A palavra caracteriza e permeia a interação verbal, assumindo caráter ideológico no enunciado concreto;

ela é, portanto, carregada de conteúdos e sentidos que não são neutros ao locutor no momento da enunciação – e nem ao seu interlocutor, já que esse também vive em determinado contexto social e apresenta suas crenças e valores -, e é também polissêmica. Porém, de forma isolada ela é neutra – a palavra só adquire características, significados e sentido quando no contexto real de seu uso.

Outra importante característica da palavra é seu papel na consciência individual; ela resulta, como qualquer outro signo, da concordância entre indivíduos, porém é produzida apenas pelo próprio indivíduo, sem carecer de qualquer material externo a ele. Assim, compreendendo que a palavra funciona como instrumento da consciência, pode-se inferir que está presente em toda ação ideológica, visto que qualquer fenômeno, para ser compreendido, não opera sem que haja manifestação do discurso interior. "A palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação." (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 38).

> Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas). (BAKHTIN, 2010 [1940], p.283).

Considerando os aspectos acima relacionados, compreendemos que a linguagem é, portanto, uma ação simbólica e, de alguma forma, toda ação simbólica pode ser compreendida como um tipo de tradução (SOBRAL, 2008). Se considerarmos que algo é dito a alguém e essa mensagem é assumida de forma singular e individual, de forma a envolver e produzir sentidos que não são mais àqueles produzidos pelo enunciador, trata-se de um processo bastante semelhante à tradução, já que o discurso inicial foi transformado pelo outro. "Na verdade, todo sentido produzido é já tradução, porque mesmo duas pessoas face-a-face tratando do 'mesmo', tratam simultaneamente do 'outro' – outro assunto, outro sujeito etc." (SOBRAL, 2008, p.33).

Reportemo-nos, então, a situações sociais em que o uso de duas línguas se faz necessário, e cujos signos devem convergir: o processo tradutório e/ou interpretativo. Cada palavra (ou sinal) produzida carrega em si significados e sentidos, os quais somente podem ser compreendidos e determinados por aqueles que vivenciam a situação, naquele momento e contexto específicos, não sendo possível reproduzir esse fato em outras circunstâncias com o

mesmo sentido. “Dentro do universo da linguagem, o signo tem seu espaço particular por operar como uma ponte entre a língua sistêmica e a realidade sócio-histórica, articulados pela ideologia.” (GEGE, 2009, p. 93). Assim, nenhuma palavra (sinal) enunciada é desprovida de intenções e há tantos sentidos possíveis, quanto contextos, num processo de evolução constante da língua.

Se um diálogo entre falantes de duas línguas diversas mostra-se um processo complexo, a tradução e interpretação tem se revelado tarefa árdua - que exige, além do conhecimento técnico e da competência linguística, envolvimento profundo do profissional, que deve atuar na fronteira de duas línguas, fazendo escolhas a todo o momento. “Assim sendo, não se diz a mesma coisa, nem do mesmo jeito, a todos e em todas as circunstâncias – o que, se pode parecer óbvio, nem por isso deixa de levar a muitos mal-entendidos, e não menos na tradução ou interpretação.” (SOBRAL, 2008, p.33).

Nesse sentido, se ponderarmos que o tradutor e o intérprete trabalham com línguas, e que essas, não são, jamais, desprovidas de sentidos e significações, deve-se aceitar o fato de que sua atuação não pode ser neutra – princípio considerado básico ao profissional.

A polissemia, ou os múltiplos sentidos e acepções possíveis ligados a um termo/palavra, e a polifonia, as inúmeras vozes que se fazem presentes nos discursos e enunciações, são inerentes à língua. Esta, viva e em constante movimento, só pode ser considerada em uso – e quando um enunciador exprime seu discurso, este é carregado de outros discursos, e as palavras são escolhidas pelo seu sentido naquele exato contexto (BAKHTIN, 2010). Sendo o tradutor/intérprete um profissional que trabalha com línguas, sua atuação não pode estar desligada desse fato; o profissional está inserido no universo linguístico e, inevitavelmente, fará escolhas, e sofrerá influência de muitos outros discursos.

Esse profissional constrói sentidos diversos a cada palavra enunciada pelo outro, faz escolhas (ideológicas) por esta ou aquela palavra (ou sinal), e transforma o enunciado do outro em outro enunciado, para um interlocutor presente que vive num dado contexto e que, por meio desse profissional, deve chegar à compreensão daquele primeiro enunciado proferido. Um processo tão complexo de relação entre línguas, entre culturas e entre ideologias, não pode ser reduzido à mera transposição, e que deve se dar de forma neutra.

> E escolhemos a palavra pelo significado que em si mesmo não é expressivo mas pode ou não corresponder aos nossos objetivos expressivos em face de outras palavras, isto é, em face do conjunto do nosso enunciado. O significado neutro da palavra referida a uma determinada realidade concreta em determinadas condições reais de comunicação discursiva gera a centelha da expressão. Repetimos, só o contato com o significado linguístico com a

> realidade concreta, só o contato da língua com a realidade, o qual se dá no enunciado, gera a centelha da expressão: esta não existe nem no sistema da língua nem na realidade objetiva existente fora de nós. (BAKHTIN, 2010 [1940], p. 292)

Ao abordar o "discurso de outrem" Bakhtin (2009 [1929]) faz uma reflexão sobre a forma pela qual nos apropriamos dos enunciados dos outros. Não se pode negar, a partir das perspectivas anteriormente apresentadas, que o ato de traduzir/interpretar não passa por uma máquina que transforma uma língua em outra, pelo contrário, o profissional precisa estar imerso no discurso do enunciador, dele se apropriar, e transformar seus sentidos para outra língua. Assim, o ato de tradução e/ou interpretação envolve o discurso citado, ou como o próprio autor define "...é o *discurso no discurso*, *a enunciação na enunciação*, mas é, ao mesmo tempo, um *discurso sobre o discurso*, uma *enunciação sobre a enunciação*" (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 150). O discurso de outrem é mais que o tema, ele possibilita a imersão no discurso e em sua construção, conservando seus aspectos estruturais e seus sentidos, sem alterar sua essência; e para compreender e se apropriar de seu conteúdo é necessário agregá-lo à construção do discurso. Quando assumimos outro enunciado ou o enunciado de outrem, elaboramos regras, estruturas, estilos novos, associamo-lo à nossa própria construção enunciativa e integramos a ela esses novos aspectos, mas sem perder a autonomia do discurso de outrem - somente dessa forma se pode compreender, de fato, o discurso alheio.

> O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma *outra* pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitiva (BAKHTIN, 2009 [1929], p. 150).

Porém, antes de adentrar nas especificidades da atuação de tradutores e intérpretes, cabe uma breve contextualização acerca dos conceitos de tradução e interpretação, que se mostram complementares, ou até mesmo distintos, conforme a corrente teórica.

2.2 Características da tradução

A tradução, conforme grande parte das pesquisas sobre o tema apresenta, refere-se ao ato de verter, de uma para outra língua, textos escritos. Muitos são os autores da área da

linguística que diferenciam os conceitos de tradução e interpretação. Nosso propósito, neste momento, é apresentar de forma breve o que a literatura traz a esse respeito, sobre as definições e características específicas do processo tradutório – ressalta-se, apresentar, e não filiar-nos a um ou outro conceito e/ou autor.

Ladmiral (1979) define tradução como o processo de mediação entre línguas diferentes, em que se transmitem informações entre seus locutores; porém o termo também pode tomar sentidos mais amplos, tais como expressão, representação e interpretação. De todo modo há um destaque para a tradução, recurso que, segundo o autor, é indispensável a qualquer povo; como exemplo ele cita o mito da Torre de Babel e indica o quão antiga é essa prática. O autor relata ainda que o tradutor deve dispor de conhecimento profundo das línguas com as quais trabalha, além de cultura extensa, familiaridade e domínio das temáticas a serem traduzidas. Embora o autor diferencie tradução de interpretação – sendo aquela referente a textos escritos e esta a discursos orais – remete que os conhecimentos e formação profissional devem ser os mesmos.

Para Paschoal (2007) o profissional que traduz é aquele que trabalha com a impossibilidade, sendo um intermediário entre autor e leitor – referindo-se a tradução de textos escritos. Em seguida o autor faz uma aproximação entre a tradução e a interpretação, comparando o intérprete a um ator, cantor ou instrumentista, ou seja, aquele que recria a obra dando-lhe vida nova; e novamente retoma o termo tradução como ato de verter de uma língua para outra, mostrando a complementaridade que os termos apresentam entre si. Expõe ainda pontos de vista de diferentes áreas sobre a definição dos termos. De acordo com o autor e segundo a visão dicionarizada o termo tradutor, derivado do latim *traduco*, significa "levar para o outro lado, transferir, atravessar, elevar, promover, dar um espetáculo" (PASCHOAL, 2007, p. 27). E do ponto de vista místico diz-se que o tradutor é um profeta, visto que tem a tarefa de resgatar a essência da língua original (ou o verbo divino) e possibilitar a compreensão desta em outras línguas. O autor retoma posteriormente em seu texto o uso do termo interpretação, já que, segundo suas afirmações, o ato de interpretar nada mais é que uma recriação a partir da compreensão do original.

Parece haver uma linha tênue entre os conceitos de tradução e interpretação e defini-los mostra-se tarefa complexa, já que estão entrelaçados. Para Theodor (1976) o tradutor nada mais é que um intérprete, já que ele torna inteligível o que antes era inexplicável – e além dessa função ele deve tornar o texto acessível aos leitores da língua para a qual o texto foi traduzido. Ou seja, é papel do tradutor, e do intérprete, transformar os sentidos de

uma língua em sentidos outros, que são indissociáveis da questão cultural, temporal e do contexto real/concreto dos leitores dessa língua.

Existe uma polêmica bastante antiga com relação à tradução, que coloca em oposição e tensão a tradução literal e a tradução livre. Para Souza (1998), que define brevemente cada uma das posições, a tradução literal relaciona-se à ideia de tradução fidedigna, imparcial, neutra – aquela em que cada palavra da língua fonte é transferida para a língua de chegada; e a tradução livre relaciona-se à tradução infiel, subjetiva e parcial – aquela em que se opta pela tradução do sentido. De acordo com o autor trata-se de uma discussão que atravessa séculos sem que se chegue à conclusão de qual é mais adequada ou viável; isso porque cada posição refere-se a determinado ponto de vista ou teoria acerca de língua e de linguagem.

A primeira, a tradução literal, advém de perspectivas centradas nas formas linguísticas e a segunda, a tradução livre, centrada nos sentidos, ideias e conceitos. De qualquer forma, o autor afirma que tais posições mostram-se extremistas e que em uma tradução é inevitável que os dois processos se integrem, visto que a depender do objetivo, do tipo de texto, e da convergência ou divergência linguística e cultural entre as línguas participantes do processo tradutório, a tradução pode ser mais ou menos livre ou literal. O autor expõe ainda que, embora esse embate exista e perdure, a tradução vem acontecendo ao longo de milhares de anos, o que comprova sua necessidade e sucesso; porém acreditar que exista tradução perfeita e imparcial é um erro, pois nem mesmo a comunicação apresenta tal característica, o que não significa que ambas sejam falsas ou ilusórias – a questão é que toda tradução, tendo origem na comunicação, será parcial e passível de falhas, podendo, entretanto, ser aprimorada.

Além da diferenciação dos termos tradução e interpretação, alguns autores da área da linguística destacam formas e tipos de tradução. Para Jakobson (1969), existem três tipos de tradução. O primeiro, chamado de Tradução intralingual ou reformulação, que consiste em interpretar signos verbais fazendo-se uso de outros signos, em uma mesma língua; o segundo é a Tradução interlingual, ou seja, a tradução de signos verbais de uma para outra língua; e o terceiro trata-se da Tradução intersemiótica ou transmutação, que visa à interpretação de signos verbais através de signos não verbais. Exploraremos melhor cada um desses tipos de tradução.

Eco (2007) discute alguns tipos de tradução, por meio das definições apresentadas por Jakobson; porém o autor aponta para uma inconsistência deste quanto ao uso dos termos

tradução e interpretação, e defende que a tradução é parte do processo de interpretação. Fez-se necessário assim esclarecer, pois, Eco apresenta os tipos de tradução como tipos, na realidade, de interpretação.

Segundo Eco (2007) a Tradução intralingual ou intralinguística, ou reformulação, trata de casos de interpretação intra-sistêmicas, ou seja, dentro de uma mesma língua – são casos em que se utiliza a língua para versar sobre ela mesma. Esse processo é realizado por meio de alguns recursos linguísticos, tais como a paráfrase, o resumo, o comentário, a vulgarização (modo de dizer algo complexo com palavras mais compreensíveis) e até mesmo por meio de inferências. O autor defende que, nesse caso, não se trata de tradução, pois ao modificar o texto original com paráfrases e inferências, por exemplo, estar-se-ia alterando a essência, o conteúdo pretendido - e, portanto, não se pode chamar esse ato de tradução. "... essas pseudotraduções não produzem no leitor o mesmo efeito que original." (ECO, 2007, p, 287). E, conforme conclui o autor, não há razões para dizer algo de outra forma, com o objetivo de comunicar o mesmo conteúdo – assim, esse tipo de tradução não faz sentido.

Guerini e Costa (2006), também apoiados nas ideias propostas por Jakobson, apresentam os tipos de tradução e, quanto à tradução intralingual, citam alguns exemplos, situações em que esta se aplica e se mostra relevante: quando um texto de um passado distante é lido por um leitor atual; quando um texto muito complexo é apresentado a um leitor também atual; e, igualmente, quando uma criança e um adulto se comunicam, ou um homem e uma mulher (segundo os autores as linguagens utilizadas, nesses casos, são diferenciadas, típicas de cada grupo). Os autores justificam tais exemplos pela afirmação das peculiaridades que as línguas apresentam, com relação às camadas sociais, faixa etária e até mesmo local onde se vive – todos esses fatores, quando postos em contato por dois interlocutores, podem carecer desse tipo de tradução.

> Junto com uma língua comum a uma dada comunidade, teríamos, portanto, inevitavelmente, um grande leque de variantes segundo, a época histórica, a localização geográfica, a classe social, a faixa etária, até chegar ao próprio indivíduo. Os conceitos de compreensão e interpretação são, portanto, palavras-chave no fenômeno da tradução intralingual. Mesmo quando nos limitamos a uma única língua, estamos em um universo altamente complexo e em constante mutação. (GUERINI; COSTA, 2006, p.10).

Já com relação à Tradução interlingual, nota-se que esse é o tipo mais comum de tradução, ou seja, aquele que se faz de uma língua para outra. Jakobson (1969) evidencia, entretanto, que, da mesma forma que na Tradução intralingual, não há equivalência exata

entre as línguas; o que se observa são "interpretações" ou a compreensão que se tem da mensagem, e consequente tradução. O autor afirma também que toda mensagem, em qualquer língua, pode ser traduzida; por essa razão é necessário que as pesquisas sobre a tradução nunca cessem. Ele aponta ainda para a relevância da constante atualização de dicionários bilíngues, material fundamental para a ciência, haja vista a prática de tradução interlingual ser utilizada tão amplamente em todo o mundo.

Por se tratar do tipo mais usual de tradução, talvez, não encontramos em Eco (2007) um pronunciamento aprofundado sobre o tema; o autor apenas cita a Tradução interlingual, mas não discute/discorre de forma a concordar ou discordar sobre sua definição.

Tradução intersemiótica ou transmutação, conforme apontamos anteriormente, consiste na tradução entre sistemas de signos diferenciados, entre um sistema verbal e um sistema não verbal: de um texto para ícones ou vídeo, de um texto para o cinema, por exemplo. Carneiro (2012) afirma que esse tipo de tradução mostra-se extremamente complexo, visto que transpõe um texto de uma linguagem para outra, criando, assim, outra mensagem a partir de outra linguagem. Todavia, a tradução intersemiótica tem sido demasiadamente simplificada, reduzindo-a à adaptação de um livro para um filme, por exemplo; tal perspectiva leva a crer que basta passar a mensagem original para outra linguagem.

Eco (2007) discute também esse tipo de tradução em seu texto denominando-a de transmutação ou adaptação. O autor acredita na possibilidade de expressão em dois sistemas semióticos diversos, porém, dificilmente, ambos expressarão a mesma coisa, devido à diversidade da materialidade dos sistemas. "Parece difícil 'traduzir' em palavras tudo aquilo que é expresso pela *Quinta* de Beethoven [...] Além disso, na passagem de matéria para matéria somos obrigados a explicitar certos aspectos que uma tradução deixaria indeterminados." (p. 378). Como exemplo Eco cita a transmutação de um poema para um quadro; um poema pode deixar questões subentendidas, por meio da rima, do jogo de palavras, mas ao transpor a obra para um quadro seria muito complexo oferecer a mesma mensagem, agora por meio de cores, ou nuances – talvez fosse necessário explicitar aquilo que num poema é suspense, fato que mudaria a intenção da mensagem original. Portanto, sempre haverá perdas.

A tradução, sob esse ponto de vista, é um processo natural ao ser humano, pois quando recebemos alguma informação, de qualquer natureza, traduzimo-las em signos, que estruturam nosso pensamento, e sofrem nova organização (ou tradução) quando expressamos

tal informação em discursos ou textos – tratando-se de uma recriação. O tradutor, na perspectiva da tradução intersemiótica, é mais que um mediador entre línguas, mas coautor do texto, visto que precisa transformar os signos ditos "originais" em outros signos também "originais", e apresentá-los em outro sistema - sem ser apenas uma tradução literal, mas uma recriação que adentre social e culturalmente os sentidos pretendidos em relação ao interlocutor.

Após essa breve exposição dos tipos de tradução, pode-se afirmar que todos os três são considerados tradução, ou seja, mesmo havendo distinções entre línguas, tipos de signos e formas de tradução, toda língua é capaz de expressar, dizer, e toda expressão é passível de tradução. Mesmo não havendo equivalências entre línguas (quanto à forma), há equivalências com relação ao conteúdo que se pretende comunicar e, na ausência de uma palavra ou signo de uma ou outra língua, sempre há a possibilidade de modificar o dizer, por meio de empréstimos linguísticos, neologismos ou perífrase.

Nesse sentido devemos retomar a complexa questão da literalidade nas traduções e, concordamos com Paschoal (2007) quando afirma que não existe literalidade absoluta. O rigor que se prega quando de uma tradução torna-se inviável se considerarmos que ao traduzir se está criando outra existência linguística, que envolve aspectos culturais da língua de chegada e, para tal, é necessário captar do texto cada palavra, examinando seus sentidos e movimentos no contexto em que são apresentadas. O rigor é simplesmente o respeito pela mensagem original, sem que o tradutor pretenda corrigir, melhorar ou explicar o que autor refere, então,

> ... não podemos esquecer que por mais objetivos que sejam os critérios adotados pelo tradutor, há sempre uma dose de subjetividade, de interpretação individual, que influencia diretamente no resultado final. É claro que, tal como o músico que reinterpreta a obra, as notas deverão se manter; ou seja, numa tradução, a forma muda, mas as ideias devem ser as mesmas (PASCHOAL, 2007, p. 29).

Ao abordar a literalidade absoluta como aspecto inviável nos processos tradutórios, inevitavelmente assume-se que o tradutor exerce certa influência sobre o discurso do outro. Torna-se, portanto, complexo falar em fidelidade, já que o termo pressupõe veracidade e exatidão. Como relata Rónai (1987) a tradução carrega em si dificuldades e problemas sem soluções definitivas, visto que as línguas são vivas e estão sempre em movimento; "cada palavra se apresenta, de cada vez, num contexto diferente, que a embebe de sua atmosfera e lhe altera o sentido, às vezes quase imperceptivelmente"(p. 19). Os sentidos

jamais serão os mesmos em duas línguas e duas culturas e, assim sendo, não se pode falar em exatidão – haverá sempre outra forma de dizer.

Ainda sobre a questão da fidelidade, Ladmiral (1979) traz uma importante discussão, quando retrata que a finalidade da tradução é dispensar a leitura do texto original, ou seja, a obra traduzida deve "substituir" a obra original. Não se trata de mera transposição entre línguas, a tradução compreende muitos outros aspectos linguísticos em um processo que não é automático.

> ... falando com propriedade, o texto-alvo não é o *mesmo* que o texto original, mas também não é inteiramente um *outro*. O próprio conceito de <<fidelidade>> ao texto original traduz esta ambiguidade, consoante se trata de fidelidade à letra ou ao espírito (LADMIRAL, 1979, p. 20).

O autor relata ainda que a tradução envolve uma contextualização cultural entre línguas, ou seja, que não existe equivalência entre duas línguas, não há uma relação linear no processo tradutório – é necessária a identidade do sentido contextual.

Conforme explicita Arrojo (2003) é muito comum a compreensão do processo de tradução como substituição ou transferência, em que o profissional tradutor deve, a partir do material original, buscar a substituição por seu equivalente na outra língua. Ora, somente poderíamos atribuir esse conceito ao processo tradutório se entendêssemos a língua como um objeto estável e estático, passível de transferência de significados para outra língua, também estável. E, dessa forma, o tradutor seria responsável apenas por esse "transporte", sem jamais interferir na mensagem original, sem interpretá-la.

De acordo com as discussões apresentadas, notam-se indícios de que essa neutralidade ou fidelidade imposta ao profissional que atua como tradutor é algo impraticável, já que o sentido é singular e pertencente ao sujeito, e que cada enunciação "recebida" pelo profissional está intimamente ligada ao seu contexto histórico, às suas crenças, ideologia, e uma série de fatores. Destarte, uma mesma mensagem jamais será traduzida de maneira idêntica por dois profissionais diferentes, ainda que se mantenha a essência do texto original. Assim, "a tradução, como a leitura, deixa de ser, portanto, uma atividade que protege os significados 'originais' de um autor, e assume sua condição de *produtora* de significados..." (ARROJO, 2003, p.24).

2.3 Características da Interpretação

De acordo com os apontamentos anteriores, e com as definições encontradas nas inúmeras pesquisas da área da linguística, aqui presentes, o ato de interpretar refere-se à interpretação oral de uma para outra língua. Todavia, assim como se observou nas discussões sobre tradução, há muitas semelhanças entre um e outro trabalho; neste momento, cabe expor alguns dos achados sobre as características específicas da interpretação.

Com relação à definição ou conceituação de interpretação, para pesquisadores da área da linguística o ato consiste em ressignificar ou especificar algo inacessível ao sujeito/leitor. Rajagopalan (2003, p.63) discute o conceito de interpretação, segundo os linguistas: "...a interpretação consiste em uma espécie de explicitação, isto é, um ato de tornar explícito algo que estaria contido no próprio objeto de interpretação (porém nem sempre acessível para um sujeito inexperiente)". O autor faz uso de outro termo para auxiliar na definição do que os linguistas consideram a interpretação: intermediação. Esta é considerada a tarefa de conduzir o leitor à verdadeira significação de um texto, ou seja, interpretar no sentido de elucidar. Porém, conforme expõe o autor, esse tipo de definição pode ocasionar diversas formas de interpretação, visto se tratar de um trabalho muito individual, das quais algumas podem ser consideradas corretas ou errôneas.

O autor aponta ainda para outra maneira de encarar a interpretação, concorrente com a apresentada anteriormente – a ideia de que ocorre uma ampliação dos significados na interpretação, de que se trata de um processo de alargamento da mensagem original, em que novos significados se somam. Sob esse ponto de vista pode-se dizer que a interpretação busca revelar a intenção do autor, e tais acréscimos possibilitam o encontro autor-texto-leitor. O autor expõe ainda outra questão relevante: considerando a superioridade da fala em relação à escrita, e da ideia em relação à palavra, para o linguista o texto será a última etapa da compreensão, por este motivo é necessário contextualiza-lo anteriormente, de forma que o leitor possa ter acesso às intenções e ao contexto comunicativo pretendidos pelo autor – desta forma o leitor conhecerá a ideia original (RAJAGOPALAN, 2003).

Pagura (2003), em seu artigo que versa sobre a interpretação em conferências e formação do profissional intérprete (de línguas orais), apresenta os modos e tipos de interpretação comumente referidos na área. São apresentados dois modos de interpretação: a consecutiva e a simultânea.

No caso da interpretação consecutiva, o profissional permanece atento ao discurso durante um tempo significativo (ou até que o locutor expresse todas as suas intenções), no qual faz anotações e, após, toma a palavra e repete o discurso na língua-alvo. Essa

interpretação normalmente se dá para a língua materna do profissional. Tal modalidade teve início ainda no período entre a primeira e a segunda guerra mundial, quando as línguas predominantes eram o francês e o inglês, e havia necessidade de interpretação para estas nos fóruns de debates internacionais. Atualmente, a técnica é pouco utilizada em eventos, mas ainda mostra-se viável quando se trata de pequenos grupos e eventos que envolvem apenas duas línguas.

O segundo modo, a interpretação simultânea, é a mais usual nos dias de hoje; a prática se firmou após a segunda grande guerra, a partir das necessidades de interpretação no Julgamento de Nuremberg, em que havia quatro línguas que demandavam tradução. Trata-se de um trabalho em que dois profissionais intérpretes atuam juntos em uma cabine – que permite visualizar o locutor -, fazendo uso de fones de ouvido para receber a mensagem. O discurso é imediatamente interpretado para a língua de chegada por meio de microfone para o público presente. Esse tipo de modalidade permite a interpretação de/para diversos idiomas, desde que haja equipamento disponível e adequado para tal. O autor explica que embora o termo simultâneo indique que a interpretação ocorre ao mesmo tempo em que o interlocutor realiza seu discurso, o intérprete precisa de um tempo, ainda que breve, para se apropriar da informação e reorganiza-la na língua de chegada.

Outra forma de realizar a interpretação simultânea é a interpretação cochichada, que se dá da mesma maneira, porém é realizada com o profissional sentando-se próximo ao ouvinte e interpretando a mensagem para ele em seu idioma.

O autor ainda acrescenta um terceiro modo de interpretação, a interpretação intermitente, já que acredita que esta tem características diferentes das demais. Essa modalidade não é estudada de forma aprofundada e nem utilizada com frequência; ocorre em situações em que se faz necessária a interpretação, como em reuniões cujo participante seja estrangeiro, e em que haja presença de alguma pessoa com conhecimento acerca das línguas envolvidas no processo. Essa pessoa interpreta o palestrante, após este proferir algumas frases, assumindo o lugar de intérprete, porém sem ter nenhuma experiência ou formação para isso. Comumente essa modalidade se confunde com a tradução consecutiva.

Pagura refere, em seguida, os diversos tipos de interpretação – que são definidos pelo local e período em que ocorrem, a saber: "...interpretação em conferências, interpretação comunitária, interpretação em tribunais, interpretação na mídia, interpretação de acompanhamento ou ligação, interpretação médica, entre outras." (PAGURA, 2003, p. 212).

De acordo com o mesmo autor, existe uma teoria relacionada à interpretação, denominada Teoria Interpretativa da Tradução, desenvolvida por Danica Seleskovitch, que em princípio aplicava-se somente às práticas interpretativas, mas logo se firmou também nas práticas de tradução, comprovando que os fundamentos teóricos são os mesmos para ambas. A Teoria referida tem como um de seus princípios fundamentais a consideração da significação no processo interpretativo. Faz-se necessário, então, mais que conhecimento linguístico, mas a imersão no ato de comunicação, da língua em uso, dos signos e sentidos presentes nos enunciados. Outro fundamento é o de que o produto da tradução ou interpretação deve contemplar a completude da mensagem original, e deve ser destinado ao interlocutor. Questiona-se, portanto, os princípios de neutralidade e fidelidade, anteriormente difundidos como bases para as atividades interpretativas e tradutórias.

Ainda nesse mesmo texto o autor diferencia os termos interpretação e tradução afirmando que o primeiro refere-se ao trabalho com a palavra falada e o segundo com a palavra escrita. O autor argumenta que os profissionais que atuam nessas tarefas têm bastante clareza da distinção entre um e outro trabalho, mas é comum em nosso país a utilização dos termos agrupados – tradutor-intérprete -, o que causa conflito na conceituação. Porém, em seguida a essa afirmação, o autor explicita que a interpretação envolve, sem dúvida, o processo de tradução – e referindo-se a esse último termo, significa-o como a conversão de um texto/discurso de uma para outra língua. Posteriormente, ele explora as semelhanças e diferenças entre as duas atividades, que discutiremos mais adiante (PAGURA, 2003).

Com relação às características atribuídas ao trabalho do intérprete, de acordo com Passos (2009), o amplo conhecimento sobre todas as áreas de estudos tem se mostrado como princípio fundamental para uma boa atuação; trata-se de crença que perdura até os dias atuais, povoa o mundo dos leigos, e ainda seduz alguns profissionais. Ela aborda a interpretação no contexto jurídico, mas pontua que em nenhuma área isso é possível – caso contrário o intérprete seria como uma enciclopédia, ou teria que passar seus dias estudando para manter-se atualizado.

Em seu artigo a autora faz uso da análise do discurso para discutir um julgamento ocorrido no Brasil, em que os réus falavam inglês e havia, portanto, a presença de um intérprete. Ela nota que, em vários momentos ocorrem omissões, complementação e reformulações, demonstrando situações em que o intérprete interfere no discurso dos juízes. Tais eventos não se dão por falta de ética ou profissionalismo por parte do intérprete, mas, na maioria das vezes, por desconhecimento do corpo jurídico com relação ao seu trabalho. A

autora não pretende justificar as atitudes do intérprete, mas afirma que em quaisquer que sejam as circunstâncias um intérprete jamais é neutro, e a interpretação entre línguas nunca é transparente – o ato de interpretar produz efeitos sobre os interlocutores, e não há possibilidade, portanto, de ser idêntica ao discurso originalmente produzido. A autora conclui seus achados assegurando que o intérprete é produtor de sentidos, e não decodificador de palavras.

Silve (2001) define interpretação de forma mais ampla; além da conceituação mais usual de que interpretação refere-se a discursos orais, quando argumenta que a ação relaciona-se ao instinto de sobrevivência humana, desenvolvendo-se como capacidade de compreensão das mensagens por meio dos sentidos. Embora a autora dê enfoque às técnicas de interpretação como fundamentais para garantir um bom trabalho, pontua algumas questões relevantes: ela alega que a tarefa de interpretar mostra-se um processo único e individual, e que depende também de outras variáveis, como os conhecimentos linguísticos e culturais do profissional. Em seguida a autora cita o termo interpretação múltipla, que diz respeito à ação seletiva e criativa do processo, embora rebata que alguns autores julguem que essa "técnica" cabe ao interlocutor final, e não ao intérprete.

A conceituação de interpretação muitas vezes confunde-se com a de tradução, se assemelhando em vários aspectos e, por vezes, englobando as práticas tradutórias. Há pressupostos que servem as duas propostas:

> O propósito principal tanto da tradução quanto da interpretação é fazer com que uma mensagem expressa em determinado idioma seja transposta para outro, a fim de ser compreendida por uma comunidade que não fale o idioma em que essa mensagem foi originalmente concebida. (PAGURA, 2003, p. 223)

Todavia, algumas nuances referentes às aproximações e entrelaçamentos, ou não, desses dois processos, mereçam ser discutidas. Torna-se relevante, nesse momento, uma breve reflexão acerca desses aspectos, para melhor compreender a tradução e a interpretação, e suas definições.

2.4 Tradução x Interpretação: aproximações e entrelaçamentos

Conforme apontamos nas discussões anteriores especificar e definir o trabalho do tradutor e do intérprete mostra-se complexo; grande parte das pesquisas relacionadas à

temática trazem os termos como sinônimos, complementares, e até parte de um mesmo processo.

Conseguimos destacar em nossas leituras alguns aspectos coincidentes entre as atividades; o primeiro é o processo pelo qual se busca transmitir significados e sentidos, sejam eles escritos ou falados, de um idioma a outro. Trata-se de compreender a mensagem original, apreendê-la e transformá-la, com todas as ideias e sentimentos pretendidos, para outra língua/realidade (independente da modalidade, se oral ou escrita).

Outra semelhança entre profissionais tradutores e intérpretes é a necessidade de domínio pleno das línguas envolvidas no processo, assim como conhecimentos gerais e de mundo – não de forma a tornar-se especialista, mas manter-se atualizado pode assegurar um trabalho mais bem feito ao profissional (PAGURA, 2003).

Com relação às diferenças, novamente esse autor ressalta que tanto a fonte como o resultado do processo das atividades se dão de formas diferentes – escrita e oral. E, embora, como mencionado, a fluência e conhecimento profundo das línguas envolvidas no processo seja requisito aos dois profissionais, o intérprete deve também dominar as formas de expressão oral das línguas; diferente do tradutor, ele não tem tempo de consultar alguma fonte ou revisar seu trabalho, visto que a interpretação (simultânea ou consecutiva) exige a tomada de decisões de forma extremamente rápida.

O ritmo em que se dá o trabalho também é outra diferença marcante, pois o tradutor tem tempo disponível para ler, reler e revisar seu material, enquanto o trabalho do intérprete tem seu resultado final instantaneamente. No que diz respeito às características de trabalho também há diferenças: enquanto o tradutor trabalha solitariamente e imerso em seus livros e dicionários, o intérprete atua junto a uma equipe; a análise e retenção da mensagem original não estão à disposição do intérprete por tempo indefinido, diferente do tradutor – e aquele ainda deve optar cuidadosamente por sentidos que se seguem no discurso, a fim de não se confundir diante das informações e comprometer o discurso do enunciador (PAGURA, 2003).

Rónai (1987) aponta em seu texto algumas distinções entre a atuação do intérprete e do tradutor:

> A atividade do primeiro implica forçosamente improvisação, limitação de tempo, rapidez de ritmo, exigências excepcionais da memória, espera de reação imediata. Enquanto isso, o tradutor opera (pelo menos teoricamente) sem limitações no tempo e no espaço e sem espera de reação imediata, sob exigências de memória mínimas. Por outro lado, a sua função comporta uma

> multiplicidade de modalidades desconhecida por aquele, quanto à pessoa do autor, do destinatário e do freguês, assim como à natureza do texto. O "original" do intérprete está condicionado pela presença deste, ao passo que o do tradutor, na maioria dos casos, surge sem que a existência de um possível mediador seja sequer lembrada (RÓNAI, 1987, p. 54).

Embora os argumentos anteriormente apresentados, nas palavras de alguns autores, tenham remetido às características de um e outro trabalho, nota-se que se assemelham muito, sendo diferentes somente quanto à modalidade da língua traduzida/interpretada, que pode ser oral ou escrita.

Apreciamos o ponto de vista de Sobral (2008) com relação a essa temática. Primeiramente, o autor expõe que pesquisadores da linguística distinguem as modalidades de atuação da seguinte forma: tradução refere-se a textos escritos e interpretação a textos orais. E levanta ainda mais dois termos frequentemente utilizados nessas modalidades: verter, que se remete à tradução da primeira língua do tradutor para outra, e transcriar, que designa a tradução de textos literários. Sobre esse último termo, posteriormente faremos uma explanação.

A partir de uma perspectiva dialética e dialógica, o autor acredita que tal divisão é inconsistente, pois toma a parte pelo todo, e que os diversos elementos fazem parte e constituem um mesmo processo. Assim, pode-se afirmar que "...todo ato de tradução é tanto tradução como interpretação, porque traduzir é sempre interpretar e porque sempre que se interpreta se traduz." (SOBRAL, 2008, p.88). O autor dá destaque à afirmação argumentando que isso ocorre devido a diversos fatores, tais como: toda tradução exige certas adaptações, pois envolve sentidos presentes em duas línguas e que estes não são equivalentes; a palavra é polissêmica e para adquirir sentido precisa estar em um contexto concreto; o tradutor/intérprete interfere sempre no processo tradutório, já que é mediador entre duas línguas e culturas; o tradutor/intérprete precisa se apropriar do enunciado do locutor para exprimi-lo em outra língua ao interlocutor, considerando todo o contexto histórico de ambos.

Outro aspecto interessante apontado pelo autor, com a finalidade de demonstrar que todos os aspectos são parte de um processo maior (a tradução), é quando aborda uma situação em que a tradução não serve somente a textos escritos. Ele usa como exemplo a tradução de falas de filmes, já que nesse caso apenas a transcrição escrita do original não basta, é necessário considerar as imagens, as expressões, os movimentos e outros aspectos. Destarte, o autor conclui sua argumentação, alegando que todos os termos apresentados

(traduzir, interpretar, verter, transcriar) são aspectos presentes em todo ato de tradução/interpretação (SOBRAL, 2008).

Apontamos algumas situações de semelhanças e diferenças entre tradução e interpretação, e também citamos outros termos utilizados nessa vasta área, a fim de refletirmos sobre como se dão tais práticas. Dentre os aspectos da tradução/interpretação discutidos, um termo chamou-nos a atenção: a transcriação. Embora se refira à tradução de textos literários, essa prática permite ao tradutor a criação – não no sentido de inserir informações adicionais ao texto original, mas de aceitar modificações para preservar suas características. Discorreremos de forma mais detalhada sobre essa teoria a seguir.

2.5 Transcriação: um importante conceito para compreender a tradução/interpretação

Em nossa busca pela compreensão dos processos de tradução e interpretação, com nossa "lente" teórica apontada para os sentidos produzidos em cada enunciação do tradutor/intérprete, deparamo-nos com mais esta denominação. Transcriação é um termo que foi criado por Haroldo de Campos, poeta e tradutor brasileiro. Campos traduziu autores de renome, de diversos países, tais como Dante, Homero, James Joyce, Mallarmé, Goethe, Maiakowski, Bashô, Octavio Paz, além de livros bíblicos como o Antigo Testamento. Destacou-se entre os tradutores por sua habilidade em traduzir poemas, criando um modo diferenciado de lidar com esse tipo de texto - criativo e crítico (AMARAL, 2013).

Pela fama adquirida e pela qualidade (e dificuldade) dos livros traduzidos por Campos, muitos pesquisadores abordaram a forma peculiar como realizava a denominada transcriação, buscando compreender seus conceitos, características e técnicas. A transcriação, de acordo com Biaggi (2007), ocorre quando o profissional vai além da tradução do significado linguístico; o ato tradutório é considerado como processo de criação, visto que há uma "adaptação" dos sentidos dos sistemas de signos envolvidos no processo. Campos defende o processo tradutório criativo, desde que se priorize a ideia central, os signos presentes na informação, sua forma, sua materialidade, para além da preocupação com informações semânticas.

Campos estudou a fundo maneiras de traduzir poemas de uma língua para outra, com uma preocupação genuína quanto à preservação da materialidade dos signos presentes,

além da estrutura. Segundo ele o aspecto formal, e material, de um poema não é passível de tradução – o que ocorre é uma recriação, que deve conservar as formas e sentidos originais.

Tápia e Nóbrega (2013) organizaram uma coletânea de textos de Haroldo de Campos, os menos conhecidos e divulgados; e fazem uma apresentação geral da obra do poeta e tradutor. Segundo os autores, Campos anunciava a recriação como transformação do texto original, pois a função da tradução seria, sob seu ponto de vista, uma recriação da forma do poema em outra língua, mantendo-se a trama e os sentidos – e não visando recuperar os significados de uma para outra língua. A ideia era criar, de forma análoga, outro texto na língua alvo, mantendo seus elementos e características principais a fim de causar no leitor o mesmo impacto que o texto original causaria.

Os autores afirmam ainda que, para Campos, a recriação de um poema não poderia ser fiel ao conteúdo, nem à língua de chegada, e nem à língua de partida; uma vez que não se prende aos significados do texto poético, a tradução ultrapassa os limites de ambas as línguas em questão, ampliando-as e transformando-as nesse processo. Todavia, para Campos o aspecto principal de sua teoria da transcriação refere-se ao processo utilizado por ele, os caminhos da tradução; ele busca elementos intratextuais para chegar a um novo texto, desconstruindo o que existe e reconstruindo novamente, num processo de tradução vivo, em movimento, e ligado às condições e necessidades presentes da tradução.

> Em vez de buscar reconstruir um mundo passado, a visão haroldiana decide pela reinvenção de uma tradição, inserida em novo contexto: o texto, portanto, transforma-se na "viagem", e seu ponto de chegada acolhe-o de modo a participar de sua reestruturação, para a qual o presente, a releitura e a comunicação em novo espaço e em novo tempo são determinantes (TÁPIA, 2013, p. XVIII).

Quenard (2011) discute os principais fundamentos da transcriação; o primeiro deles diz respeito à informação estética contida no poema, o que o torna "intraduzível". Por esse motivo Campos acredita que só havia uma maneira de verter um poema, de uma língua para outra, que era por meio da recriação de sua forma ou estética na língua alvo.

Outro fundamento da transcriação refere-se ao argumento da superioridade da tradução do signo, do sentido, e da sonoridade em relação à tradução do significado em si. Quenard afirma ainda a preocupação de Campos em se aproximar, ao máximo possível, da intenção do texto (autor) na língua de partida, buscando manter o estilo e o tom "familiar" ao leitor. Portanto, a tradução poética deve originar um novo texto,

> ...que seja inventivo na medida em que transcenda, deliberadamente, a fidelidade ao significado para conquistar uma lealdade maior ao espírito do original trasladado, ao próprio signo estético visto como entidade total, indivisa, na sua realidade material [...] e na sua carga conceitual (CAMPOS, 2013, p.35).

Schnaiderman (2003), tradutor e parceiro de Haroldo de Campos em suas traduções, expõe a obra do amigo e descreve seu estilo de trabalho. Segundo o autor, houve casos em que o texto traduzido por Campos superou o original, apresentando-se mais forte; isso se deveu ao que ele chamava de "lei das compensações em poesia" (p.177), que consistia em, no caso de o tradutor não conseguir realizar as construções pretendidas na língua alvo, acrescentava em outros aspectos e procedimentos, numa atividade tão criativa quanto à do criador do texto original.

A partir dessa breve discussão, pode-se compreender a transcriação como aquilo que excede à tradução, os limites das línguas, com o intuito de compensar as perdas ocorridas durante uma tradução. Seria a transformação da informação original (em um sistema semiótico), em outro texto, também original e autônomo (em outro sistema semiótico), visto que é permitido ao tradutor certa "interferência" no conteúdo. Essa conceituação confere vida ao tradutor, que tem participação ativa no processo – e não mais se mantém a sombra do autor -, pois a nova criação assume o lugar do texto que a originou dando-lhe novas vestimentas, mas mantendo sua essência (BIAGGI, 2007).

Embora essa definição esteja voltada para a tradução de poemas, e para a escrita especificamente, nota-se que pode ser pensada para todo o tipo de tradução e interpretação. Afinal, o princípio fundamental desse processo não é manter a mensagem original? Os caminhos para a realização da tradução/interpretação podem ser múltiplos, mas importa que os sentidos pretendidos sejam os mesmos na língua de chegada. Atribuímos ao "acrescentar" e "interferir" na mensagem original, o sentido de manter-se fiel a ideia do autor – e não de inserir ideias próprias no texto. Manter-se neutro no processo de tradução/interpretação mostra-se impraticável, já que a língua nunca é neutra (BAKHTIN, 2010).

> Para Haroldo de Campos, só é possível a tradução com a recriação, daí a opção pelo vocábulo transcriação. Ao recriar, o tradutor se investe na função de autor e, embora tenha em mãos uma partitura e a ela deva ser fiel, interpreta-a como um novo criador, em pleno exercício de seus instrumentos sincrônicos. Autor e transcriador estão irmanados pelo viés sincrônico de uma mesma luz estética. Há que se lembrar, ainda, que toda tradução é crítica. Por razões basilares, o olhar do tradutor/transcriador, que, em cotejo com duas estruturas idiomáticas distintas, dois sistemas sintáticos diversos, similares ou não, parentes próximos ou distantes, toma decisões, apresenta-

> se, com o ritmo que pertence ao texto traduzido, mas também à sua voz de intérprete e leitor crítico, como um agente estético e, principalmente, crítico. Pois, segundo o próprio Haroldo de Campos, a tradução é uma leitura da tradição. O viés sincrônico fornece as bases para sua realização (AMARAL, 2013, p. 265).

Compreendemos a prática de tradução/interpretação como processo de criação e não como ato mecânico entre sistemas linguísticos. A tradução é crítica, uma vez que é realizada por humanos, que carregam valores e ideias, e fazem escolhas - e cada escolha é determinada pela visão de mundo do sujeito e, portanto, não neutra.

Sobre a criticidade, Campos (2013) afirma que, juntamente com a recriação (ou transcriação), estes dois aspectos são marcas determinantes de sua obra, em sentido avesso à chamada tradução literal.

> A tradução de poesia (ou prosa que a ela equivalha em problematicidade) é antes de tudo uma vivência interior do mundo e da técnica do traduzido. Como que se desmonta e se remonta a máquina da criação, aquela fragílima beleza aparentemente intangível que nos oferece o produto acabado numa língua estranha. E que, no entanto, se revela suscetível de uma vivissecção implacável, que lhe revolve as entranhas, para trazê-la novamente à luz num corpo linguístico novo. Por isso mesmo a tradução é crítica (p.14).

Nossa intenção, ao apresentar essas ideias, foi aproximar a tradução/interpretação do processo de criação, e autoria. Sobral (2008) afirma que "o tradutor é um autor" (p. 101); considerando que, socialmente, a individualidade é compreendida como subjetividade, o trabalho do tradutor tem de ser frequentemente justificado – ele não reproduz o discurso alheio, mas o recria. O senso comum aponta para a ideia de que este profissional, por ser um "reprodutor" da fala ou escrita, é desprovido de ideias; quem tem essa função, de criar e apresentar as ideias, é o autor. Porém Sobral afirma que o tradutor é um interlocutor privilegiado, visto que pode recriar os enunciados do autor em outra cultura, por meio de outros sentidos. Nesse sentido,

> Ser autor não é ter ideias, mas organizá-las em termos de um fim, no âmbito de uma interação. [...] Ser autor é descobrir sistematicamente maneiras satisfatórias de organizar um dado discurso de um dado sistema semiótico (não falo só da linguagem verbal, é claro) em termos de um fim, de uma interação. Essa maneira pode ser mais ou menos satisfatória para a coletividade ou as coletividades a que o autor se dirige, e o texto do tradutor deve refletir isso (SOBRAL, 2008, p. 103).

Qualquer pessoa, ao realizar um discurso, seja ele próprio ou traduzido, o faz a partir de enunciados próprios e alheios. Trata-se de um processo de assimilação da palavra dos outros, que envolve certo grau de criação, percepção, valor, expressão, reelaboração e, por fim, uma produção – não de palavras da língua, mas reflexo das muitas vozes que cada palavra carrega em si (BAKHTIN, 2010 [1940]). A interpretação/tradução não escapa a esse princípio, visto que o discurso emitido e o discurso interpretado são palavras próprias e alheias ao profissional intérprete, num emaranhado de sentidos que se produz em um tempo presente, concreto.

Expor e debater aspectos da tradução e da interpretação, e os inúmeros conceitos presentes em cada uma dessas práticas, revelou-nos a complexidade da temática, a "desordem" que envolve tais processos e a arbitrariedade entre autores de uma mesma área. Nosso objetivo ao trazer inúmeros autores e diferentes pontos de vista para esta discussão foi apontar o quão delicado é o tema. Todos estes achados indicam que, discutir conceitos, limites e possibilidades na prática da tradução e interpretação de Libras, da mesma maneira, requer cuidados.

Embasados nessas complexas questões sobre os processos envolvidos na tradução e interpretação, remetemo-nos, neste momento, à atuação do tradutor e intérprete de língua de sinais – TILS, e também do Intérprete Educacional - IE. Esse profissional tem responsabilidade dobrada: seu trabalho abrange a tradução do português oral para a Libras, da Libras para o português oral e, frequentemente, escrito, unindo duas profissões em uma. Os aspectos levantados anteriormente remetem-se às traduções de/para Libras também? Ou por se tratar de uma língua de modalidade diferente há outras questões em evidência? Discutiremos esses aspectos a seguir.

2.6 A tradução e interpretação de/para Libras

A história dos tradutores e intérpretes de línguas de sinais é bastante complexa; história que influencia, ainda hoje, suas práticas. O surgimento da prática de interpretação, como relata Frishberg (1990), deveu-se às dificuldades de comunicação de pessoas surdas, o que as impedia de assumir direitos e deveres como qualquer cidadão. Com o intuito de possibilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, membros da família, amigos próximos e vizinhos, passaram a desempenhar a função de tradutores em situações do cotidiano, nas quais a comunicação era limitada. Essa prática, portanto, não era realizada por profissionais, o que

acarretava em poucos cuidados com questões de compreensão dos enunciados, ética e imparcialidade.

Santos (2006) também aponta para essa questão histórica em nosso país, relatando que há alguns anos "tornava-se" intérprete a pessoa que tivesse algum contato com pessoas surdas e, com base em algum conhecimento acerca da Libras, realizava essa tarefa. A autora ressalta que tal função era exercida informalmente, de forma a "auxiliar" o surdo em suas relações interpessoais; os TILS aprendiam a língua de sinais por meio de contato com a comunidade surda. Esse contato possibilitava uma relação próxima e aprofundada com a língua, proporcionando a ampliação na fluência e, consequentemente, certa competência para assumir o lugar de intérprete.

Além dessa função informal e familiar, os primeiros serviços prestados por TILS deram-se no espaço religioso; pessoas surdas, tidas em tempos remotos como incapazes devido à impossibilidade de comunicarem-se oralmente, tinham suas vozes assumidas por pastores que, por meio da comunicação em língua de sinais, tomavam decisões pelas pessoas surdas (FRISHBERG, 1990). No Brasil, segundo Rosa (2005), tais práticas também estiveram vinculadas a atos religiosos, e surgiram em meados da década de 1950. Entretanto, nesses contextos não havia preocupação com formas de interpretação, formação, sigilo e outras questões relacionadas às práticas profissionais; bastava o contato com a comunidade surda e fluência na língua. Ao longo dos anos esses intérpretes passaram a atuar em outros espaços em que se fazia necessária a comunicação com surdos, como congressos, eventos e palestras (ALMEIDA, 2010).

Todavia, na atualidade, o intérprete de língua de sinais vem conquistando novos espaços de atuação, e o contexto educacional tem se mostrado um lugar de destaque. Assim, alunos surdos frequentam salas de aula regulares e necessitam de respeito por sua condição linguística diferenciada; a presença do intérprete nas escolas é indispensável, pois é ele quem vai possibilitar o acesso às informações e conteúdos ministrados ao aluno surdo, traduzindo e interpretando da língua de sinais para a língua portuguesa e vice-versa – mais que isso, esse profissional é o elo de sedimentação na construção de sentidos e conhecimentos.

A atuação do TILS/IE[6] apenas recentemente ganhou certo destaque na área da linguística e nos estudos sobre tradução e interpretação. Por se tratar de uma língua de reconhecimento recente (BRASIL, 2002), ainda há muita especulação acerca desse profissional, sobre suas funções, técnicas, tipos e modos de tradução.

[6] Neste momento nos remeteremos ao intérprete de Libras generalista, por isso utilizaremos o termo tradutor e intérprete de língua de sinais – TILS, em alguns momentos, e Intérprete Educacional – IE, em outros.

Faz-se necessário explicitar que a Libras é uma língua verdadeira. Embora esse tema possa parecer irrelevante, pela incansável tentativa de provar sua validade ao longo de séculos e, atualmente, diante de seu reconhecimento legal, é comum entre profissionais intérpretes a busca por "um sinal" que remeta àquela palavra proferida em português. Sobral (2008) afirma a Libras como língua alegando que, assim como todas as línguas existentes no mundo, ela serve às necessidades de seus usuários, que fazem uso e apropriação dos conhecimentos por meio da visão – portanto sua única diferença com relação às demais línguas está na modalidade, de caráter visuogestual. Concordamos com o autor e também com a perspectiva bakhtiniana, assumida por ele, de que a língua é um sistema complexo e que se constitui em situações de uso entre seus falantes, em situações discursivas (BAKHTIN, 2009 [1929]). A Libras não se constitui de significados permanentes ou na gramática, e nos dicionários; não se trata de um conjunto de gestos ou código – ela atende a todos os requisitos necessários a uma língua e, por isso, devemos pensar sobre ela dessa forma. Assim como em outras línguas, portanto, não existe um único sinal da Libras capaz de designar determinado conceito ou palavra.

> Só na compreensão de uma língua estrangeira é que se procura encontrar para cada palavra uma palavra equivalente na própria língua. É por isso que não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva (BAKHTIN, 2009 [1929], p.137).

Dessa maneira, o ato de tradução e interpretação de/para Libras deve ser considerado como uma atividade social, uma prática discursiva concreta, e não como um conjunto de técnicas linguísticas embasado na busca por sinais e palavras equivalentes entre línguas. É necessário compreender que a língua é um sistema em constante movimento, em que há significados mais ou menos estáveis, é claro, mas que para além deles é preciso se apropriar dos sentidos, das entrelinhas, do querer dizer – e isso só é possível em situações de uso da língua. "'Dizer' é algo que usa sinais ou palavras porém é bem mais do que apenas usar sinais ou palavras, é entrar na dimensão do sentido, no evento de construção do sentido." (SOBRAL, 2008, p. 131).

Retomemos, a partir deste momento, questões concernentes às práticas de tradução e interpretação apresentadas anteriormente, para refletirmos em que aspectos a atuação do tradutor e intérprete de Libras – seja ele TILS ou IE - se assemelha ou difere.

Primeiramente, devemos compreender que o TILS/IE, de fato, exerce duas funções concomitantes com certa frequência: a tradução de discursos orais para a Libras e vice-versa, e também de textos escritos para a Libras, e vice-versa – mas não somente por esses aspectos o profissional é multifuncional.

Assim como foi relatado com relação aos profissionais que atuam com línguas orais, o TILS/IE deve ter amplo conhecimento das línguas com as quais trabalha, além de conhecimentos culturais e familiaridade com as temáticas a serem traduzidas. Essa tarefa, entretanto, tem se mostrado extremante complexa, especialmente quando da atuação em eventos e na área educacional. Embora o domínio das línguas seja inerente ao trabalho do intérprete, sua formação/atuação tem caráter generalista, então, em tais situações o profissional, a fim de garantir uma boa atuação, deve ter acesso anterior às temáticas que serão abordadas (quer em uma palestra, quer com relação à sala de aula). Por se tratar de uma profissão relativamente nova, apenas, recentemente, organizadores de eventos têm se comprometido em oferecer acesso aos conteúdos, o que é menos comum para professores. Não estamos afirmando que isso, por si só, garanta o bom desempenho do intérprete, mas saber o assunto que será abordado com certa antecedência pode dar mais segurança ao profissional no momento de sua atuação, uma vez que possibilita sua preparação prévia e algum estudo.

Sobre a familiaridade com as temáticas às quais interpretará, torna-se complicado ter noções sobre tudo o que é discutido no ensino médio, por exemplo. Se assim fosse, além de dominar as línguas o TILS/IE deveria conhecer e compreender os conteúdos de química, biologia, física, matemática, literatura e outros – e ainda cuidar para que a tradução atendesse aos alunos de forma adequada -, caso o professor não colaborasse oferecendo o material a ser trabalhado anteriormente. Ainda assim, o profissional deveria dispor de bastante tempo, além da atuação, para se preparar para a interpretação.

A função de tornar acessível o que era incompreensível, tornando os discursos inteligíveis ao interlocutor surdo (e vice-versa) é a maior responsabilidade do TILS/IE. É sabido que muitos surdos têm acesso tardio à língua de sinais, o que acarreta em prejuízos para a linguagem e constituição do sujeito (GURGEL, 2004). Ao se deparar com um público surdo que pouco conhece a língua de sinais, ou mesmo a temática do discurso a ser interpretado (quer seja uma consulta médica, uma aula, ou uma entrevista de emprego), o cuidado com a interpretação deve ser ainda maior. Mais que transformar os sentidos de uma para outra língua, o profissional deve estar atento à compreensão de seu interlocutor, deve se

aproximar da realidade dele, naquele momento, visando seu completo acesso à informação – não significa que o TILS/IE deva inferiorizar o surdo ou explicá-lo como se fosse incapaz, mas adequar-se àquele contexto, conforme expõe Sobral (2008):

> Assim, o intérprete tem de ser um profissional capaz de entender quando deve dizer o que a quem e de que maneira, a depender de onde ele esteja e quem esteja envolvido. Daí minha afirmação de que interpretar em Libras também é dizer o "mesmo" a outros, ou seja, dizer uma coisa de acordo com a situação em que se diz, com a intenção de quem diz e com as características daquele a quem se diz. (p. 132).

Para Bakhtin (2010 [1940]) a principal característica do enunciado é seu direcionamento a alguém; diferentemente das palavras e orações, que são imparciais e não pertencem a ninguém, os enunciados têm "dono", são produzidos por alguém e endereçados a alguém. Nesse processo de construção do enunciado, sempre se considera seu interlocutor, esse outro influencia profundamente sobre o enunciado; a fala é determinada pelas concepções, convicções, crenças, valores e ideais do interlocutor, pois ao enunciar espera-se a compreensão responsiva do outro.

Na tradução e interpretação de Libras esse processo ocorre em dois momentos: na construção do enunciado pelo falante (que tem como interlocutores sujeitos surdos, ouvintes e o TILS/IE) e na reconstrução desse enunciado para o público surdo. Consideramos, então, esse processo de extrema complexidade, exigindo do profissional percepção e flexibilidade na reprodução/recriação dos enunciados. Para atuar dessa forma é preciso que o profissional tenha, além dos aspectos relacionados, uma boa percepção dos outros que participam dessa enunciação. E, principalmente, é preciso ética, a fim de identificar as necessidades de seu interlocutor; e ter uma conduta responsável diante do locutor também – não significa melhorar ou complementar a mensagem enunciada, mas adequá-la ao seu público.

Com relação à tradução literal ou tradução livre, da mesma forma que nas línguas orais, acreditamos que as duas formas estejam atreladas: o tradutor precisa ter imparcialidade e neutralidade, no sentido de não inserir suas **opiniões** no discurso do outro de modo a **influenciar** o sujeito surdo, porém sem realizar uma tradução palavra por palavra, como se fosse possível "transferir" algo de uma língua para outra. E sim, a tradução também deve ser livre e, portanto, centrada nos sentidos, ideias e conceitos - dissociar forma e conteúdo é impraticável quando se trata de processos de tradução e interpretação.

Ao interpretar, o profissional, na realidade, está construindo um enunciado a partir de outro enunciado, e nesse processo há escolhas de palavras/sinais que servirão aos objetivos

daquela expressão; essa escolha não é neutra e simplesmente lexicográfica. Quando construímos enunciados, selecionamos palavras que buscamos em outros enunciados, produzidos por muitos outros, e que sejam semelhantes aos nossos dizeres, às nossas intenções. As palavras, portanto, não pertencem a ninguém, mas são determinadas pelos contextos em que se produzem, de forma individual e recebendo influências de outras enunciações (BAKHTIN, 2010 [1940]).

Anteriormente abordamos a tradução intralingual, tradução interlingual e tradução intersemiótica; parece que, em determinados contextos, o TILS/IE se apropria de algumas características concernentes a elas.

É frequente que o interlocutor surdo desconheça determinado conceito e, nesse caso, adianta pouco ou nada que o TILS/IE remeta-se a um sinal, especialmente se este for essencial para a compreensão da mensagem como um todo. O profissional, então, busca signos verbais na própria língua de sinais para explicitar outro signo, realizando uma reformulação. Conforme expusemos a tradução intralingual consiste de recursos como a paráfrase e a vulgarização. Eco (2007) defendeu que não havia razões para realizar uma "explicação" da própria língua e que isso não podia ser considerado tradução.

Com relação ao público surdo esse tipo de tradução é, muitas vezes, fundamental; quando se está em processo de aprendizagem de uma língua (ou quando se tem o acesso tardio a ela) é necessário cuidado em situações em que ocorre a interpretação. Se o TILS/IE não estiver atento ao nível de conhecimento de seu público certamente haverá dificuldade de compreensão e acesso à mensagem interpretada. Embora Eco afirme que se trata de "pseudotraduções", são essas que garantirão ao surdo, muitas vezes, a participação em diversos espaços sociais, até que adquira fluência na Libras. Assim, esse é o motivo pelo qual, sem dúvidas, a tradução intralingual se faz necessária.

O TILS/IE tem como sua função principal atuar na tradução entre duas línguas (português e Libras), realizando a tradução interlingual, e sobre esse tipo de atuação discorreremos de forma aprofundada ao longo deste estudo.

Sobre a tradução intersemiótica, que se dá entre sistemas verbais e não verbais, acreditamos que seja possível uma aproximação desse tipo de tradução quando o TILS/IE realiza trabalhos como: a tradução de histórias de gibi para desenhos animados[7], ou de livros para vídeos de histórias infantis narrados em Libras[8], e também de materiais didáticos para

[7] No ano de 2003, foi lançado um DVD com desenhos animados da Turma da Mônica, com legenda em Libras.
[8] Coleção Clássicos da Literatura em LIBRAS/Português. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2003.

narrativas em Libras[9] (MEC/SEESP, 2008). Trata-se de sistemas semióticos de materialidades diferentes, daí a aproximação com esse tipo de tradução[10].

No que diz respeito aos tipos de interpretação, o TILS/IE realiza, muitas vezes, as duas formas apresentadas: a consecutiva e a simultânea, embora esta última seja mais usual nos diversos espaços em que o profissional se faz necessário.

De acordo com Rosa (2005) a interpretação consecutiva é mais comumente utilizada em situações de acompanhamento de pessoas surdas, tais como consultas médicas, em tribunais, entrevistas e sala de aula. Nas demais ocasiões o trabalho é simultâneo, o que demanda grandes esforços por parte do intérprete, já que o tempo entre o processamento do discurso e sua ressignificação na língua de sinais (e o contrário também) é curto e o profissional deve fazer as escolhas de forma aligeirada, de modo a não perder a continuidade do enunciado.

É importante também ao profissional estar atento, além do discurso do locutor, à expressão de seu público. Os surdos, assim como sua língua, apresentam grande expressividade e, quase sempre, esse *feedback* por parte do público (que pode ser um olhar, uma sobrancelha arqueada, ou um movimento de cabeça) favorece a interpretação, visto que o profissional pode reformular ou parafrasear o enunciado do outro de forma que este seja acessível a seu interlocutor, ou continuar seu fluxo discursivo se esse retorno lhe parecer positivo.

Além dos aspectos comuns a todos os profissionais da tradução e interpretação, em quaisquer línguas, o trabalho do intérprete de Libras pode ser diferente dos demais, devido a algumas especificidades da língua de sinais.

O fato de atuar com línguas em modalidades de produção e expressão diferentes pode levar a crer que o TILS/IE consiga realizar a tarefa de interpretar simultaneamente e sem atrasos (já que ele ouve a mensagem por um canal e se expressa por outro), o que é um engano. Assim como na tradução de outras línguas há um pequeno atraso entre o fim do discurso do enunciador e a tradução deste, necessário para a reformulação da mensagem e de seus sentidos para a outra língua. O inverso também pode ocorrer, de a mensagem, quando traduzida para Libras, ter seu enunciado concluído de forma brevemente adiantada com relação ao enunciador. Na realidade, não se trata de uma especificidade da língua de sinais,

[9] Trata-se de uma coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental, intitulada Projeto Pitanguá, que apresenta os conteúdos de diversas disciplinas traduzidos para Libras.

[10] Tais materiais não são apenas traduzidos para a Libras, mas são "recriados" em Libras; assemelham-se a uma apresentação teatral, por essa razão identificamos características de tradução intersemiótica nessas referências, como uma "adaptação" do texto escrito para o teatro.

mas simplesmente das diferenças entre línguas, inclusive gramaticais, que inviabilizam que os discursos aconteçam ao mesmo tempo, ainda que em modalidades distintas. E trata-se de um processo de interpretação realizado por um humano, que carece de tempo para a compreensão e posterior tradução para outra língua.

Algumas especificidades da Libras influenciam o ato de interpretação. A principal delas remete à visualidade da língua; as possibilidades de representação do sentido de forma visual podem servir a favor do tempo de tradução entre uma e outra língua. Um bom TILS/IE aproveita-se dessa característica da língua para interpretar os sentidos pretendidos durante o discurso. Diferente do intérprete de línguas orais, que busca em seu "arquivo da memória" algo que remeta àquele conceito específico (ou deixa de interpretar por não encontrar o seu equivalente na língua de chegada), o TILS/IE conta com a estratégia visual, que aproxima os sentidos por meio da "imagem". Porém, é preciso cuidado e muito conhecimento acerca da língua de sinais (e da percepção do ponto de vista do surdo) ao utilizar essa estratégia, para que o resultado seja satisfatório. Assim, concordamos com Campello (2008), quando aborda a questão da visualidade na Libras:

> No que se refere à representação do "ver" linguístico na língua de sinais brasileira e da estratégia do uso da imagem para construir um conceito, vale observar que nem sempre o que se quer transmitir é feito a contento, podendo acontecer a perda de seu sentido. É preciso considerar com Vygotsky, na teoria sociointeracionista, que os signos são produzidos pelos sujeitos ao mesmo tempo em que estes últimos são produzidos como sujeitos "pensantes" pelo próprio signo apropriando por meio de visão. Não se pode, portanto, considerar somente a relação de perceptos e interpretação numa comunicação visual. Assim, o próprio percepto como signo está cheio de sentidos e significados construídos pelo pensamento visual de quem se constituiu pela visualidade. Diferenciando-se, de forma marcada, do sujeito não-surdo que se constituiu pelas palavras/signos da oralidade (p.89).

Pensemos na visualidade de outra forma, neste momento. Em uma palestra, exposição ou aula, o canal visual do público surdo muitas vezes fica dividido entre olhar o intérprete, para compreender o conteúdo, e olhar as informações visuais disponibilizadas pelo enunciador: uma imagem, uma foto, um gráfico. O intérprete precisa demonstrar *feeling* e atenção a essas "pistas", que podem contribuir para sua atuação, se forem bem aproveitadas. Frequentemente o TILS/IE está tão imerso no processo tradutório que se esquece das outras informações que circulam no contexto/ambiente. E quando isso ocorre quem se prejudica é o

público surdo, visto que nessa "disputa" por sua atenção visual alguma informação será perdida.

Outro aspecto peculiar ao TILS, e que dificilmente se observa entre tradutores e intérpretes de línguas orais, é sua relação com o interlocutor surdo. Ainda que se priorize a relação profissional, quanto maior o contato e a convivência entre intérprete e surdo, melhores condições de compreensão o surdo terá, assim como será mais bem compreendido. A proximidade do profissional com aquele a quem irá interpretar possibilita o conhecimento acerca da forma como ele compreende os significados e sentidos, as informações a que tem acesso, aos sinais por ele mais utilizados[11], as expressões que demonstrem compreensão ou não da interpretação, e uma série de outras pistas que só são possíveis em uma relação mais próxima.

Obviamente, na tradução de uma palestra do português oral para a Libras o TILS/IE fica impossibilitado de atender a toda plateia presente – o que não o exime de procurar o contato anterior para se familiarizar com algumas especificidades do grupo que irá atender. Mas se o surdo for o palestrante, essa relação é ainda mais relevante, pois oferece mais segurança ao profissional e ao surdo; esse vínculo permite que os sentidos circulem de forma mais clara. O mesmo é válido para situações de consulta médica ou depoimento judicial.

Feitos os apontamentos acerca da tradução e interpretação e do trabalho específico do profissional que atua com/em língua de sinais, tem-se ainda outro diferencial que torna este trabalho tão interessante e complexo: a atuação no espaço educacional. Será que os aspectos relacionados à tradução e interpretação são válidos para esse âmbito também? Ou ainda existem especificidades a serem discutidas?

De forma geral o TILS/IE deve atuar sob os mesmos princípios em quaisquer espaços, ou seja, deve ser proficiente em ambas as línguas, ter contato e conhecimento acerca da comunidade surda, estar apto para realizar tradução/interpretação de uma para outra língua, ser discreto e neutro no momento da interpretação, e todos os outros aspectos anteriormente abordados. Entretanto, devemos considerar que o público atendido pelo profissional IE mostra-se diverso dos demais, configurando uma relação próxima, diária, e que envolve processos de ensino e aprendizagem – portanto discorrer sobre tradução e interpretação apenas, nesse contexto, mostra-se insuficiente. Além da relação com alunos, esse profissional

[11] Aqui referimo-nos aos regionalismos e expressões linguísticas de determinada localidade, que influenciam muito nas práticas de interpretação.

ainda mantém vínculo com o professor e toda a equipe escolar sem atuar, no entanto, como educador – mas também não como mero tradutor.

Sua atuação envolve, ainda, a construção de conceitos, seja qual for a etapa da educação; construir conceitos por meio da tradução/interpretação de uma língua não é um processo simples, já que esse processo, conforme discutimos anteriormente, não é absolutamente neutro. Ao traduzir/interpretar o profissional sofre influências de muitas vozes, enunciados e sentidos de outros – a isso se soma a construção de conhecimentos científicos que embasam a vida acadêmica do aluno surdo.

No próximo capítulo abordaremos a atuação específica do Intérprete Educacional, a partir de um breve relato histórico do profissional nos cenários nacional e internacional, bem como os aspectos formativos, as criações, estratégias e recursos utilizados em sala de aula.

CAPÍTULO 3

O INTÉRPRETE EDUCACIONAL: APONTAMENTOS SOBRE SUA FORMAÇÃO E ATUAÇÃO

As pesquisas acerca da realidade profissional do Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (TILS)[12] são ainda muito recentes. O surgimento desse profissional deve-se às mudanças atuais na educação de surdos, já que nosso país vive hoje a política da inclusão escolar, conforme explicitamos de forma mais aprofundada no primeiro capítulo.

Diversos documentos abordam a igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência. A Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994) já indicava algumas providências necessárias para viabilizar a comunicação de pessoas surdas. Quando da exposição das linhas de ação, política e organização, o texto refere que medidas de reconhecimento da língua de sinais deveriam ser tomadas, a fim de garantir a educação de pessoas surdas por meio de sua língua. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) aponta para a necessidade de serviços de apoio nas escolas regulares a fim de atender adequadamente aos alunos com deficiência.

Lacerda (2000), interessada especialmente na educação de surdos, afirma que para uma inclusão minimamente comprometida com as necessidades dos alunos surdos, a escola deve estar preparada para receber esses sujeitos, respeitando suas condições linguísticas, culturais e curriculares especiais. A educação deve contemplar as necessidades dos surdos, especialmente as linguísticas; deve-se garantir que duas línguas circulem no espaço educacional: a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e o português. Porém, de que forma isso tem sido possibilitado?

A defesa do princípio da inclusão – direito de estar com todos – foi privilegiada em relação aos direitos linguísticos, então inserir a criança surda em uma escola regular, sem qualquer alteração no ambiente escolar, mostrava-se a melhor forma de integração, e também uma forma dessa criança ser respeitada. Essa "ingenuidade" aos poucos revela a ineficiência desse pressuposto e, nos dias atuais, algumas mudanças vêm ocorrendo, amparadas na legislação e na reivindicação das pessoas interessadas na educação de surdos, defendendo a

[12] Devido ao fato de muitas leis trazerem a denominação Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais - TILS, será necessário, às vezes, utilizá-la também. Todavia reiteramos que utilizaremos essa terminologia para intérpretes de diversas áreas, e IE, para o profissional que atua na Educação.

garantia de acesso à comunicação, à informação e à educação bilíngue para surdos, em todos os níveis, etapas e modalidades (BRASIL, 2005) - e isso não pode ser assegurado apenas com a matrícula da criança na escola regular. Uma das formas de garantir o acesso às informações no espaço educacional inclusivo, onde estão presentes surdos e ouvintes, é por meio da tradução e interpretação de Libras – língua portuguesa, processo realizado pelo TILS/IE.

O primeiro documento oficial que previu a necessidade desse profissional foi a Lei 10.098 (BRASIL, 2000), do ano de 2000. Esse documento estabeleceu normas para a promoção da acessibilidade de pessoas deficientes, visando à eliminação de quaisquer barreiras que impedissem o cidadão de participar da vida pública. Com relação às pessoas surdas e/ou com dificuldades de comunicação, o texto aponta para a necessidade de extinguir as barreiras de comunicação, garantindo o direito de acesso às informações em todos os âmbitos sociais. Para tal, o Poder Público torna-se responsável pela implementação da formação de Intérpretes de Libras e pela divulgação com relação ao uso da língua de sinais. Porém, apesar dos prazos previstos na legislação, pouquíssimas providências foram tomadas nesse sentido.

Posteriormente, a partir da Lei 10.436, no ano de 2002 (BRASIL, 2002), a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras. O texto da lei não abordou especificamente a atuação do intérprete, mas anunciou que o poder público teria como dever garantir e apoiar o uso e difusão da Libras (Língua Brasileira de Sinais) como meio de comunicação, conferindo maior visibilidade à questão da surdez. O TILS/IE tornou-se peça fundamental nos processos de inclusão social e escolar do indivíduo surdo, visto que o profissional é responsável pela mediação linguística entre surdos e ouvintes.

A discussão sobre a temática ganhou força significativa com a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), do ano de 2005. Esse documento, além de garantir o direito da pessoa surda à educação bilíngue, previu a presença do profissional TILS/IE no espaço educacional, e apontou as necessidades formativas para sua atuação nos diferentes níveis educacionais. Esse aspecto é de extrema relevância, visto que exige a formação em nível superior - e em nível médio, a depender do local e do nível de ensino em que atuará[13] -, o que favorece a construção da imagem e identidade desse profissional, que até então prestava serviços voluntariamente ou estava fortemente influenciado por trabalhos religiosos

[13] De acordo com o Decreto as instituições de ensino devem prover TILS/IEs com nível superior, para atuação no Ensino médio e Superior, e com nível médio, para atuação no Ensino Fundamental. Em ambos os casos exige-se do profissional o exame de certificação de proficiência em Libras.

(GURGEL, 2010; ALMEIDA, 2010; MARTINS, 2009). O documento ainda indica a necessidade de assegurar tais medidas, visando garantir aos sujeitos surdos o acesso à comunicação, educação e informação – por meio do TILS/IE.

E, apenas no ano de 2010, a partir da Lei 12.319 (BRASIL, 2010), o exercício do profissional Tradutor e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais foi regulamentado; o texto da lei reforça a importância da presença desse profissional no âmbito escolar, indicando como atribuições ao TILS/IE (de acordo com o artigo 6º.), no exercício de suas competências,

> ... interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares (BRASIL, 2010).

Embora as discussões sobre o TILS não sejam tão recentes, as conquistas legais e a exigência desse profissional nos diversos espaços sociais somente ganharam certa visibilidade nos últimos anos – e ainda há muito que se discutir sobre seus papéis e funções, atuação, dentre outros aspectos. A área educacional vem se destacando entre esses espaços, devido à política atual que prioriza os processos de inclusão. Entretanto, há ainda uma escassez de profissionais para atuar na educação (e com a formação desejada em número ainda menor), devido ao histórico da profissão, no mundo e em nosso país – e a necessidade cada vez maior de sua presença nas escolas.

A escola tem entre suas funções formar cidadãos, pessoas críticas e criadoras, possibilitar desenvolvimento pessoal e aprendizagem, viabilizar o acesso aos conhecimentos científicos, propiciar interação social. Mais que isso: a escola inclusiva, conforme aponta documento do Ministério da Educação/MEC (BRASIL, 2004) deve garantir o ensino a qualquer aluno, respeitando suas especificidades, assegurando o acesso ao conhecimento sistematizado – e para isso a escola deve estar organizada para favorecer aos alunos.

Considerando aspectos fundamentais como os citados, deve-se pensar em uma educação de surdos que ofereça ensino de qualidade – contudo, inserir pessoas com conhecimento acerca da língua de sinais não garante o acesso do aluno surdo aos conteúdos. Ressalta-se que em sala de aula, frequentemente, o intérprete é o único conhecedor da língua de sinais (além do aluno surdo), e seu aprendizado da língua/interpretação se dá em espaços cuja formação profissional não é uma prioridade – como é o caso dos espaços religiosos (ROSA, 2005; SANTOS, 2006). Assim, com o crescente aumento de matrículas de alunos surdos nas escolas regulares nota-se também um aumento da demanda desses profissionais –

que acabam assumindo o papel de intérpretes, mas sem uma formação adequada. Gurgel (2010) aborda essa questão nas instituições de ensino superior (IES), argumentando de forma pertinente a formação desse profissional, válida para qualquer etapa da educação:

> A presença do profissional TILS é obrigatória nos espaços educacionais que recebem estudantes surdos e as IES, para atenderem à demanda destes estudantes, precisam de fato estar atentas aos processos avaliativos e/ou de seleção destes profissionais, considerando com cuidado sua formação e competência para exercerem sua função em sala de aula. Caso isso não aconteça, continuaremos encontrando muitos intérpretes atuando na educação, sem formação específica, sem preparo, comprometendo a qualidade de ensino oferecida ao estudante surdo (p. 157).

Não se pode mais, nos dias de hoje, inserir intérpretes no espaço escolar sem nenhum conhecimento ou formação, ou acreditando-se que apenas a fluência na língua de sinais seja suficiente para sua atuação. A formação desse profissional que atua em salas de aula, se sua função seria somente a de tradução e interpretação, que conhecimentos sobre aspectos educacionais ele deve ter - são questões que merecem discussão e reflexão, visto se tratar de uma realidade que tem se tornado cada vez mais comum nas escolas de nosso país.

Com base na teoria enunciativa discursiva proposta por Bakhtin (2009 [1929]) assume-se o processo de tradução/interpretação como uma prática de construção de sentidos. O trabalho em sala de aula envolve linguagem, escolhas por parte do TILS, reflexão, relações sociais com diferentes sujeitos, e participação no processo de ensino e aprendizagem. Para além da tarefa de transposição de uma língua à outra, a atuação do TILS abarca a construção de enunciados e sentidos presentes na mensagem enunciada pelo outro, respeitando-se os conteúdos e gêneros discursivos em questão, além de abranger diversas áreas de conhecimento. Consideramos, portanto, que o intérprete é o profissional que atua na fronteira de sentidos da língua de origem e da língua alvo, apropriando-se dos sentidos do discurso do outro, sem prender-se à sua forma linguística, realizando as traduções de forma a garantir a completude da mensagem nesta nova produção (LODI; ALMEIDA, 2010).

Por se tratar de uma profissão relativamente “nova” e com uma identidade ainda em construção, faz-se necessário debater sobre sua forma de trabalho, a produção de conhecimentos gerada por ele, as relações sociais envolvidas no processo tradutório, e as escolhas feitas por esses profissionais no momento da tradução/interpretação. Concebemos a linguagem “como atividade constitutiva dos sujeitos. É nela, por ela e com ela que (...) nos tornamos ‘humanos’, nos apropriamos da cultura circundante e temos acesso aos

conhecimentos construídos ao longo da história da humanidade" (LACERDA, 1998, p. 38); assim, ela tem papel central na constituição dos sujeitos.

No que tange às relações sociais, o intérprete que atua no espaço educacional – IE - além de mediador entre professores e alunos surdos, e alunos surdos e alunos ouvintes, atua em um ambiente onde prevalecem as relações de poder, em que a língua majoritária (o português) determina as atividades a serem realizadas, um espaço de muitas vozes e embates.

É nesse contexto que o intérprete precisa estabelecer parceria com o professor, e também com o aluno, sem que tais relações demarquem uma postura favorável a um ou outro. Gurgel (2010) traz em sua pesquisa depoimentos de intérpretes que atuam no ensino superior e as questões acima apontadas também se mostram frequentes nesse nível educacional. A autora relata que o intérprete no espaço escolar precisa entender seu fazer como ato pedagógico, e saber se colocar diante de um e outro interlocutor, mediando as relações.

> A escolha, portanto, das atitudes, da mediação entre o intérprete e o aluno surdo vai depender do envolvimento desse intérprete/educador, da situação a que ele está sendo exposto, na tentativa de oferecer e construir juntamente com o seu parceiro, no caso o aluno surdo, uma boa relação que, muitas vezes, é de ensino, pelo fato de compartilharem uma mesma língua no espaço educacional (GURGEL, 2010, p. 138).

Já sobre a questão das línguas envolvidas no trabalho do TILS, as ideias de Bakhtin (2009 [1929]) contribuem para compreendemos a língua como ato social e não individual; para o autor a fala está ligada às condições de comunicação, e esta, estritamente relacionadas às estruturas sociais. A questão central da língua é a fala, a enunciação, pois ela é responsável pelas transformações linguísticas, é "a arena onde se confrontam aos valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os conflitos de classe no interior mesmo do sistema: comunidade semiótica e classe social não se recobrem." (YAGUELLO, 2009, p. 14).

As práticas do TILS/IE envolvem o uso de duas línguas de modalidades, origens e produção totalmente diferentes; além disso, a Libras é marcada por uma história de submissão e aculturação. No espaço escolar essa língua, secundária e sem o mesmo *status* da língua portuguesa, se mantém presente e visível em todos os momentos por meio desse profissional. O TILS/IE deve estar atento para os enunciados de professores, alunos ouvintes e alunos surdos, atuando de forma simultânea, sem perder os contextos e sentidos desses enunciados, o que nem sempre é simples devido à influência cultural de que cada língua está imbuída. E, no momento da tradução, é inescapável que o TILS/IE faça escolhas – por este ou aquele sentido,

de forma a favorecer a compreensão de todos os sujeitos presentes -, e essas escolhas devem-se a fatores diversos.

Conforme expõe Bakhtin (2010) a palavra não é neutra, mas impregnada de sentidos, conteúdos e valores, que são escolhidos por aquele que enuncia; cada palavra pode desencadear inúmeros sentidos possíveis, a serem determinados pelo contexto do momento, pelo desejo do emissor, pelo sentido que determinada palavra desperta no indivíduo. E dessa forma, o TILS/IE tem de se apropriar do sentido pretendido pelo professor (ou pelo aluno, em outras situações) para dar novo sentido ao enunciado, fazendo uso de outra língua, sem que sua essência seja alterada, tarefa difícil e de intenso envolvimento se considerarmos o espaço em questão: a sala de aula. E esse espaço envolve diferentes personagens e gêneros discursivos - diversos professores, muitos alunos, e várias áreas de conhecimento.

O TILS, historicamente, atua de forma generalista, abrangendo todos os âmbitos sociais – e nesse caso, educacionais. Quando no trabalho em sala de aula, o IE deve se apropriar dos muitos conhecimentos em circulação, com um domínio adequado dos conteúdos básicos, bem como noções sobre as terminologias específicas em cada etapa de ensino em que atua, de forma a realizar uma tradução efetiva. O fato é que nem sempre isso é possível, quer por desconhecimento do profissional, quer pela ausência de um sinal correlato para aquela palavra, ou mesmo pelo domínio restrito da língua pelos alunos surdos. Como se trata de tradução/interpretação simultânea o IE tem que buscar recursos e estratégias que atendam à sua necessidade naquele exato momento, para aquele enunciado específico, para que o seu interlocutor não seja prejudicado e compreenda o que foi transmitido.

Em pesquisa realizada por Kotaki e Lacerda (2013) junto a intérpretes educacionais, as autoras discutem as principais dificuldades relatadas pelos profissionais; dentre elas a de buscar em seu repertório léxico o sentido pretendido pelo professor, tarefa difícil devido aos muitos outros fatores que influenciam sua atuação no espaço educacional.

> Contudo, durante explicações mais prolongadas sobre um conceito (justamente pelo fato do aluno não dominar alguns sinais), é comum que a professora prossiga sua explicação para os demais, não atentando para dificuldades do aluno surdo. O intérprete precisa administrar sua interpretação em relação aos conteúdos e explicação dos conceitos, buscando produzir enunciados que façam sentido para o aluno surdo, sem perder nenhuma informação relevante (KOTAKI; LACERDA, 2013, p. 213).

Talvez essa seja uma das maiores dificuldades no trabalho do IE, e também o que o faz participante do processo educacional; se já é complexo dominar o repertório lexical de

determinada área em uma única língua (a língua materna, por exemplo), conhecer e compreender conceitos basais das diversas disciplinas mostra-se uma tarefa árdua. Além dessa dificuldade é necessário ao profissional flexibilidade, para lidar com o inesperado (como ao se deparar com temas e/ou conceitos desconhecidos). Encontramos nas proposições de Bakhtin a justificativa para as práticas do TILS/IE, quando afirma que, muitas pessoas, mesmo dominando uma língua, sentem-se desfavorecidas em determinadas esferas da comunicação, devido à falta de domínio prático das formas do gênero desta esfera. Isso não se deve à ausência de vocabulário, mas por inexperiência nos diferentes gêneros da conversa social e por desconhecimento do todo enunciado (BAKHTIN, 2010 [1940]).

3.1 O Intérprete Educacional no cenário internacional

Discutir de forma aprofundada a constituição profissional e os requisitos necessários ao Intérprete Educacional (IE) faz-se necessário neste momento histórico, visto se tratar de uma profissão relativamente recente e com características bastante peculiares. O IE apresenta características que diferem dos demais intérpretes e, por este motivo, deve-se refletir sobre suas funções e atuação (LACERDA, 2009) - que não podem ser iguais àqueles que atuam em conferências e seminários, áreas jurídicas ou médica, dentre outras. Pretendemos discutir essas questões fundamentadas nas pesquisas, no cenário internacional e nacional, e dessa forma apontar falhas, aspectos positivos e negativos, e possíveis caminhos para uma atuação mais adequada no espaço educacional.

Segundo Standley (2005), nos Estados Unidos, os papéis do IE ainda não foram definidos de forma igualitária em todo o país. De acordo com as pesquisas levantadas pela autora, as quais abordam as funções desse profissional, acredita-se que o intérprete seja um membro da equipe educacional e sua função primeira em sala de aula seja facilitar e viabilizar a comunicação entre alunos surdos e pessoas ouvintes. A autora ressalta, porém, que o ambiente de trabalho educacional é dos mais estressantes, pois os intérpretes necessitam conhecimentos específicos sobre os conteúdos acadêmicos, assim como acerca do desenvolvimento da criança.

A autora cita também inúmeras pesquisas que apontam para outras funções desenvolvidas pelo IE, que não apenas o trabalho de conversão entre línguas, mas que visam à inclusão do aluno surdo em sala de aula e a adequação de estratégias de ensino pelos

professores. Aspectos curriculares, mediação quando da compreensão de conceitos, supervisão com relação ao comportamento de alunos, são algumas dessas funções levantadas. Este estudo também indica a necessidade de formação adequada para os profissionais intérpretes que atuam nessa área, pois além dos conhecimentos linguísticos necessários, eles devem assumir características e postura de educador.

O acesso à informação sobre a formação de TILS em diferentes lugares do mundo não é simples. Nem sempre essa temática é abordada no campo acadêmico, e assim tais informações circulam na informalidade, sem registros confiáveis. Contudo, no *site* da Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos - FENEIS é possível tomar conhecimento sobre aspectos dessa formação. Em alguns países da Europa os intérpretes recebem formação por meio de cursos de curta duração, a partir de alguns cursos oferecidos em fins de semana, promovidos por entidades e associações de surdos. Determinados cursos de formação de intérpretes têm duração de dois anos, como na França, Dinamarca e Alemanha. Oferece-se formação que abrange conhecimentos sobre gramática, história e psicologia; além disso, a fluência nas línguas (oral e de sinais) também é requisito, bem como o exercício da interpretação. É interessante observar que os referidos cursos proporcionam especialização aos profissionais que atuam nas áreas da educação, medicina, recursos humanos, e outras (FENEIS, 2006).

Nos Estados Unidos os intérpretes de língua de sinais contam com um órgão nacional que os representa, e tem como função dar o suporte necessário aos seus membros - e assim garantir a qualidade de serviços oferecidos à comunidade surda, por meio da realização de avalições e certificações. O *Registry of Interpreters to the Deaf*, (RID), surgiu em 1964, após um seminário que discutia as questões formais da profissão. No sítio na internet desse órgão (RID, 2012) é possível encontrar diversas informações sobre a atuação do profissional intérprete, código de ética, artigos, dentre muitas outras.

De acordo com os documentos apresentados por esse órgão, documentos estes que visam à padronização da prática/atuação do intérprete, o profissional que atua em escolas tem como função, além de facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, auxiliar na criação e manutenção de um ambiente social inclusivo. Para isso, deve assumir algumas responsabilidades: atuar em parceria com o professor, visando adaptar as atividades promovidas em sala de aula; criar estratégias para incentivar a interação entre os alunos que sabem e os que não sabem a língua de sinais; fornecer o planejamento das atividades a um intérprete substituto (caso este precise assumir a sala eventualmente). Os documentos desse

órgão trazem informações acerca do código de conduta a ser seguido pelos profissionais IEs; além de orientações sobre confidencialidade, vestimenta e ética, norteando a atuação de forma bastante interessante, destacando a importância de este profissional preparar-se para os conteúdos ministrados em sala de aula, por meio de livros e planos de aula de professores, pesquisar vocabulário técnico educacional, fornecer informações aos professores sobre a utilização de recursos e mídias legendadas, e outras ações de colaboração.

Também com relação à qualificação profissional do intérprete educacional o texto (RID, 2012) retrata que o conhecimento e a fluência em língua de sinais não bastam para um desempenho desejável; para proporcionar o acesso à educação, exigem-se intérpretes altamente qualificados. O documento sugere, então, que intérpretes devam se especializar por meio de cursos e formação prática durante um longo período, pois devido às especificidades do trabalho na área educacional, sua prática requer conhecimentos e competências adicionais, principalmente quando da atuação com crianças. Nos anos iniciais da educação o intérprete deve ter amplo conhecimento das áreas temáticas abordadas em sala de aula, tais como: matemática, artes, estudos sociais, e desenvolvimento infantil. Já em uma segunda etapa educacional o IE necessita de noções e compreensão acerca de conceitos e terminologias técnicas, bem como preparação para lidar, em parceria com a equipe escolar, com jovens nessa etapa de transição da vida. Ao longo de sua carreira, o profissional deve avançar em seus estudos e profissionalismo, por meio de cursos de formação continuada e treinamento.

De acordo com o RID (RID, 2012) os profissionais que desejem ingressar na área educacional devem passar por exames de certificação, e realizar um curso específico durante quatro anos – trata-se de um credenciamento. E além deste, o profissional deve demonstrar durante as avaliações periódicas algumas características fundamentais, como: capacidade de comunicação e adaptação como membro da equipe escolar; fluência nas línguas envolvidas no processo de interpretação; capacidade de comunicação; conhecimentos acerca dos estágios de desenvolvimento da criança e do adolescente; conhecimento específico de desenvolvimento de linguagem e língua de pessoas surdas; e de conteúdos específicos de acordo com o nível educacional no qual irá atuar.

Schick, Williams e Kupermintz (2006) relatam recentes experiências de educação bilíngue nos Estados Unidos (e apontam para experiências semelhantes em países como Reino Unido, Austrália e Espanha), as quais trouxeram inúmeros benefícios aos alunos surdos, que a partir daquele momento tinham direito de acesso à educação em classes comuns, junto aos colegas ouvintes. Os autores abordam a importância do IE nesse contexto, já que ele

possibilita ao aluno surdo o aprendizado semelhante ao dos colegas ouvintes; entretanto levantam questões inquietantes a esse respeito, considerando que o aprendizado não se dá de forma direta, mas mediado por outro profissional. A pesquisa aponta, na realidade, que o aprendizado não se dá da mesma maneira, e que os alunos surdos não têm acesso a todas as informações que circulam em sala de aula – há muitas informações acerca de crenças, expectativas e compreensão contidas nas falas (e isso inclui aspectos como tom de voz e prosódia) de alunos e professores que, ao serem traduzidos para outro idioma perdem suas características. A tarefa do intérprete de verter conteúdos de uma língua para outra se mostra complexa, e nem sempre alcança as metas desejadas.

Os autores relatam a importância de conhecimentos e habilidades linguísticas para o trabalho em sala de aula, e também a necessidade de informações relacionadas à educação e desenvolvimento infantil; o IE deve também auxiliar na implementação de programas educacionais para surdos. Sem esses pré-requisitos o intérprete não está qualificado para atuar na área educacional. O texto levanta ainda outras pesquisas e experiências que indicam que na educação para surdos, perpassada pela presença de um intérprete, o aprendizado desses alunos é inferior se comparado ao processo dos alunos ouvintes – e ressaltam a relevância da formação de qualidade para este profissional (SCHICK; WILLIAMS; KUPERMINTZ, 2006).

Outro aspecto importante levantado pelos autores diz respeito à formação desse profissional para atuação junto a crianças. Nos primeiros anos da vida escolar são exigidos IEs com as maiores qualificações e certificações, por se entender que quanto maior o nível de formação e qualificação, menos prejudicial ao aluno será o processo tradutório, já que nessa etapa a compreensão de conceitos é fundamental para o desenvolvimento. Os resultados da pesquisa indicam que mesmo alguns dos intérpretes com graduação, pós-graduação e certificação tiveram desempenho abaixo do esperado, devido às inadequações de atuação em relação à faixa etária, dentre outros fatores. Os autores apontam para a necessidade de criação de cursos específicos para sanar tais problemas, visando maior adequação do profissional ao contexto em que atua.

No Canadá, para se tornar um intérprete de língua de sinais profissional é preciso realizar cursos e conquistar uma certificação em programas de formação, em nível de graduação, oferecidos por faculdades ou universidades, além de um certificado que comprove os conhecimentos em língua de sinais e cultura surda. Esses programas contam ainda com um processo admissional anterior ao ingresso do candidato e avaliação prévia dos conhecimentos na língua de sinais. Os cursos formam profissionais para uma atuação mais generalista – para

atuar em espaços como área médica, jurídica e educacional. Nas considerações finais do artigo os autores indicam também necessidades de melhoria nos cursos de formação oferecidos no país, recomendando uma especialização de longa duração, e maior consistência para atuação nas áreas citadas anteriormente, especialmente para a área da educação/ensino regular (GORDON; HARDY, 2009).

Napier (2002) realizou estudos acerca dessa temática na Austrália, e constatou resultados bastante semelhantes aos já indicados; em experiências escolares com propostas de inclusão, poucos são os intérpretes atuantes que têm formação em nível universitário. Outra questão a se considerar diz respeito aos muitos papéis que o intérprete assume em sala de aula, como ensinar o aluno surdo com dificuldades, monitorar os aparelhos de amplificação sonora, ensinar língua de sinais, dentre outros. Dessa forma, e como alguns pesquisadores defendem, o intérprete deveria ser considerado membro da equipe escolar e/ou educador; entretanto esse tema ainda gera polêmica, pois a responsabilidade de educar parece ser função unicamente do professor.

Em pesquisa posterior a mesma autora argumenta que a educação de crianças surdas mediada pelo intérprete de língua de sinais tem sido a solução mais recente, em todas as etapas da educação. Porém, nessa função, o profissional necessita de competências adicionais às dos profissionais que atuam em outros campos (NAPIER, 2010). O texto retrata ainda que a profissão, embora amplamente reconhecida no país, ainda carece de pesquisas nas quais se definam os papéis do intérprete educacional; e que a insuficiência de literatura e descrição de sua atuação podem gerar conflitos e expectativas quanto às práticas desse profissional. Segundo a autora, a literatura aponta como principal desafio ao profissional a interpretação para crianças, um processo que precisa ser mais bem discutido, avaliado e definido, já que essa atuação não pode se dar da mesma maneira que para adultos.

O trabalho de interpretação junto às crianças exige diversas posturas, como: o dever de cuidar (já que se trata de menores de idade), ser modelo de língua (devido ao contato com alunos com diferentes graus de conhecimento da língua de sinais), escolher entre a interpretação livre ou literal (devido aos termos e conceitos específicos), definir seus papéis (que muitas vezes o próprio aluno desconhece), lidar com questões emocionais (especialmente quando no trabalho com adolescentes), responsabilizar-se pela aprendizagem dos alunos surdos, cuidar do relacionamento com alunos surdos (já que o contato diário pode gerar certa dependência). Outro aspecto relevante abordado é relativo à formação desse profissional; a autora acredita que seja fundamental uma formação em nível mais elevado que

o dos alunos que o intérprete atende, assim como maior fiscalização/supervisão e frequentes avaliações de seu trabalho.

Com relação às práticas em sala de aula, a autora indica a necessidade de mais discussões a respeito da etapa de alfabetização; torna-se necessário o estabelecimento de uma tríade: professor-intérprete-aluno (NAPIER, 2010). Os professores precisam conhecer as estratégias de comunicação para com seus alunos surdos e saber usar o intérprete em sala de aula; o intérprete, da mesma forma, precisa conhecer as estratégias discursivas do professor e os termos específicos utilizados por ele nesse espaço.

Em pesquisa realizada por Lacerda (2009) a autora relata que em muitos países, como Estados Unidos, Canadá e Austrália, há uma diferenciação – de termos e até mesmo de funções – entre o intérprete educacional e aqueles que atuam em outros espaços. Cita ainda o caso da Itália, em que o profissional recebe outra denominação no espaço escolar: assistente de comunicação. Essa especificidade deve-se à responsabilidade de traduzir conteúdos em uma situação bastante delicada, já que há envolvimento, de alguma maneira, com as práticas educacionais e processos de aprendizagem relacionados ao aluno surdo.

Nota-se que em diversos países existe uma política e a intenção de diferenciar o profissional que atua em escolas dos demais intérpretes de língua de sinais, por compreender as especificidades desse espaço. Questões específicas de sua atuação e formação merecem maior atenção, conforme se observou nas pesquisas comentadas, tais como conhecimentos acerca da educação, vocabulário específico conforme o nível de atuação, noções sobre as diferentes áreas de conhecimento, acesso ao plano de ensino, conhecimentos sobre o desenvolvimento humano, e outros. Para atingir os requisitos mínimos necessários, o profissional deve realizar cursos de formação específicos, que visem adequação profissional e promovam o acesso à educação às crianças e jovens surdos, proporcionando um processo de aprendizado análogo ao oferecido aos alunos ouvintes.

Vale ressaltar que tantas conquistas decorrem das batalhas políticas, dos esforços dos profissionais por qualidade de formação e, principalmente, da compreensão e conscientização de toda sociedade acerca da responsabilidade do intérprete. Durante séculos a comunidade surda esteve à margem da educação, que é a base para a constituição do sujeito/cidadão; se atualmente lhes são dadas as oportunidades e garantias de educação de qualidade é preciso que haja profissionais qualificados e comprometidos com a educação dos surdos – e é com esse intuito que alguns países vêm lutando por melhor formação profissional.

3.2 O Intérprete Educacional no cenário nacional

Sobre as definições e funções desse profissional no Brasil, Quadros (2004, p. 59) define o Intérprete Educacional como o profissional TILS que atua na área da educação, e discute seu perfil, citando a importância dele atuar como mediador nas relações entre professores e alunos, e entre alunos ouvintes e surdos. A autora discute o perfil do IE, citando a importância de este atuar como mediador nas relações entre professores e alunos, e entre alunos ouvintes e surdos. Ao mesmo tempo, a autora aborda as dificuldades em determinar suas funções, visto que muitas vezes seu papel é confundido com o do professor, especialmente quando se fala em crianças mais novas, alegando que essas "têm mais dificuldades em entender que aquele que está passando a informação é apenas um intérprete, é apenas aquele que está intermediando a relação entre o professor e ela." (QUADROS, 2004, p.60).

Em seguida, a autora descreve o código de ética vigente no Brasil, a fim de determinar e delimitar papéis e funções desse profissional; esse documento é parte integrante do Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes – FENEIS[14]. O texto abaixo retrata os princípios e deveres fundamentais do intérprete de Libras:

> 1°. O intérprete deve ser uma pessoa de alto caráter moral, honesto, consciente, confidente e de equilíbrio emocional. Ele guardará informações confidenciais e não poderá trair confidências, as quais foram confiadas a ele;
> 2°. O intérprete deve manter uma atitude imparcial durante o transcurso da interpretação, evitando interferências e opiniões próprias, a menos que seja requerido pelo grupo a fazê-lo;
> 3°. O intérprete deve interpretar fielmente e com o melhor da sua habilidade, sempre transmitindo o pensamento, a intenção e o espírito do palestrante. Ele deve lembrar dos limites de sua função e não ir além de a responsabilidade;
>
> 4°. O intérprete deve reconhecer seu próprio nível de competência e ser prudente em aceitar tarefas, procurando assistência de outros intérpretes e/ou profissionais, quando necessário, especialmente em palestras técnicas;
>
> 5°. O intérprete deve adotar uma conduta adequada de se vestir, sem adereços, mantendo a dignidade da profissão e não chamando atenção indevida sobre si mesmo, durante o exercício da função (QUADROS, 2004, p. 31).

[14] D - Registro dos Intérpretes para Surdos - em 28-29 de janeiro de 1965, Washington, EUA) Tradução do original *Interpreting for Deaf People*, Stephen (ed.) USA por Ricardo Sander. Adaptação dos Representantes dos Estados Brasileiros - Aprovado por ocasião do II Encontro Nacional de Intérpretes - Rio de Janeiro/RJ/Brasil - 1992 (QUADROS, 2004, p. 31).

Embora o trecho citado contenha informações de suma importância para a atuação profissional, nota-se que a maioria delas relaciona-se ao trabalho generalista e às condições morais do intérprete. Não se faz menção à atuação diferenciada que ele exerce no espaço escolar, em que imparcialidade, tradução fiel e prudência em aceitar tarefas são aspectos bastante complexos de se abordar.

Lacerda (2009) usa terminologia específica para o profissional que atua na escola: Intérprete Educacional (IE) - apesar de o termo aparecer na literatura internacional, no Brasil é apresentado somente em 2009. O termo é empregado para marcar a identidade do intérprete que está envolvido, além do processo tradutório, nas práticas educacionais e que, devido a isso, constitui habilidades específicas a serem desenvolvidas nesse espaço. Não se trata de substituir ou tomar o lugar do professor, mas algum conhecimento sobre os aspectos educacionais é necessário, bem como a atenção especial ao aluno, de forma a favorecer e propiciar a aquisição de conhecimentos por ele.

Ainda segundo a autora o nível educacional do IE é de suma importância para atuação em sala de aula; o profissional deve ter formação apropriada para cada etapa da educação, já que estas exigem conhecimentos específicos e requerem estratégias diferenciadas. Um intérprete que atua no ensino fundamental terá postura e formas de atuar diferentes daquele que atua no ensino superior. A dinâmica das aulas, os temas abordados e o discurso do professor são distintos em cada etapa, sendo necessários formação adequada e modos de interpretar que sejam ajustados para a faixa etária do aluno atendido. Assim, Lacerda (2009) aborda as necessidades formativas desse profissional, e algumas questões fundamentais para uma prática adequada, como: parceria com o professor regente, acesso anterior aos conteúdos a serem ministrados, fazer parte da equipe escolar, ter conhecimento de alguns aspectos pedagógicos.

A interpretação em sala de aula é uma tarefa complexa, que além de exigir saberes específicos, postura adequada e parceria com o professor, pois

> ... o trabalho do IE vai além de fazer escolhas ativas sobre o que deve traduzir, envolvendo também modos de tornar conteúdos acessíveis para o aluno, ainda que implique solicitar ao professor que reformule sua aula, pois uma tradução correta do ponto de vista linguístico nem sempre é a melhor opção educacional para propiciar o conhecimento, principalmente quando os alunos são crianças ainda e em fase de aquisição da Libras (LACERDA, 2009, p. 35).

Muitos pesquisadores narram experiências escolares em que o IE se faz presente (LACERDA, 2000; TURETTA, 2006; PEDROSO; DIAS, 2007; LODI; LUCIANO, 2009; LACERDA; BERNARDINO, 2009), em todas as etapas da Educação Básica. Tais pesquisas, realizadas em um momento cuja presença desse profissional ainda era escassa no espaço escolar e cujas atribuições estavam em processo de definição, relatam situações as mais diversas, levantando aspectos positivos e negativos dessa atuação – e também os principais problemas e dificuldades enfrentados pelos profissionais.

Lacerda e Bernardino (2009) realizaram entrevistas com intérpretes que atuavam em programas escolares de educação bilíngue, na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, e os resultados trazem discussões relevantes sobre a atuação e formação em serviço do intérprete. Crianças pequenas e em fase de construção de conhecimentos exigem do profissional posturas diferenciadas; o intérprete frequentemente precisa interromper a aula a fim de sanar dúvidas, explicar conteúdos e conceitos que as crianças desconhecem, criar estratégias para conquistar a atenção dos alunos. As autoras defendem que nesse contexto o trabalho é muito complexo e "apenas interpretar é bastante insuficiente" (p. 74). Outro destaque relevante diz respeito ao envolvimento dos intérpretes com a aprendizagem dos alunos, especialmente no ensino fundamental. Eles sentem-se corresponsáveis nesse processo – e muito disso se deve ao fato de os próprios professores delegarem aos intérpretes certos cuidados para com o aluno surdo. É importante destacar que essa experiência ocorreu anteriormente à publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) e no referido período ainda não havia a recomendação de salas com língua de instrução Libras – por isso a presença de intérpretes nesses níveis educacionais.

Alguns pesquisadores (TURETTA; GÓES, 2009; LODI; LUCIANO, 2009; LACERDA, 2009), e as próprias autoras acima citadas (LACERDA; BERNARDINO, 2009), indicam que nos primeiros anos de escolarização da criança – educação infantil e primeira etapa do ensino fundamental – a presença do intérprete mostra-se inadequada. A criança surda pequena, ao ingressar na escola, precisa se apropriar da língua de sinais com certa urgência, já que no ambiente familiar dificilmente ela a aprenderá; construir conhecimentos e conceitos por meio de processo tradutório, a partir de uma língua em processo de aprendizagem, trará prejuízos para seu desenvolvimento. Mostra-se relevante que a criança, nessa etapa da educação, construa seus conhecimentos diretamente em sua língua, a Libras, por meio da presença de um profissional bilíngue, conforme indica a legislação vigente (BRASIL, 2005).

> São crianças que ainda estão em aquisição de linguagem e construindo conceitos básicos, e ter que fazer isto superando barreiras entre línguas (Português/Libras), barreiras estas inerentes à prática de interpretação, é certamente um obstáculo a mais para o seu desenvolvimento. Pretende-se ensinar em duas línguas – uma inacessível às crianças (português) e a outra usada apenas como instrumento para passar o que a professora diz (Libras) - dificultando muito qualquer processo de aprendizagem (LACERDA; BERNARDINO, 2009, p. 77).

Em experiência no mesmo programa acima referido, Zampieri (2006) acompanhou o trabalho de professores de 1º e 2º anos do ensino fundamental, que tinham alunos surdos incluídos em suas salas e contavam com a presença de intérpretes de Libras. Em suas observações a pesquisadora notou que embora os alunos conseguissem diferenciar os papéis de intérprete e professor, o IE, por ser fluente em Libras, proporcionou a produção de significados aos alunos surdos, devido à relação dialógica que estabeleceram ao longo do processo educativo. A autora afirma ser fundamental para as relações pedagógicas o uso de uma mesma língua. A pesquisa revelou também que, muitas vezes, o próprio professor delega funções pedagógicas ao intérprete, permanecendo alheio ao processo de aprendizagem do aluno; assim, pode ocorrer de o intérprete assumir sim o lugar de professor e fazer inferências, provocar o aluno a pensar, e dialogar com ele. O que se observa é que o professor entende o intérprete como seu auxiliar pedagógico, já que esse profissional usa a mesma língua que o aluno e, portanto, pode atendê-lo em suas necessidades seguindo as orientações do professor.

Partilhamos das ideias Zampieri (2006), quando afirma que essa situação poderia ser amenizada com uma medida simples: se o professor se dispusesse a conhecer e aprender a língua de seu aluno surdo, e as peculiaridades concernentes à surdez, poderia estabelecer uma relação direta com o surdo e assumindo sua relação pedagógica com esse aluno. Entretanto, o fato da língua do professor – e de instrução em sala de aula – ser o português, e a da criança ser a Libras, cria obstáculos para a relação professor-aluno surdo. Ainda que o professor tenha algum conhecimento da língua de sinais, sua relação de ensino dificilmente será igual à relação que estabelece com o aluno ouvinte. O professor, além de ter o domínio dos conhecimentos, os ensina a partir de uma língua a qual o aluno surdo não tem acesso, e a presença do intérprete não muda essa relação. Por esse motivo, novamente, defendemos a proposta de que nessa etapa da educação as aulas sejam ministradas por um professor bilíngue, em salas cuja língua de instrução seja a Libras.

Os próprios intérpretes em nosso país ainda têm dificuldades em compreender suas funções frente ao processo educacional. Kotaki e Lacerda (2011) realizaram uma pesquisa junto a intérpretes que atuavam na segunda etapa do ensino fundamental e, durante

as entrevistas realizadas, notaram questões interessantes. Parte dos profissionais tinha formação acadêmica em nível universitário para atuar como intérpretes, e parte formação em outros níveis. Embora todos concordassem com a tarefa de mediação entre surdos e ouvintes em sala de aula, com relação às demais funções houve divergência. Aqueles com formação específica demonstravam atitudes como: preocupação com utilização de técnicas de interpretação, colaboração com o professor quando da escolha da metodologia de ensino, oferecer informações ao professor sobre o aluno de forma a cooperar com o aprendizado, auxílio aos alunos durante as atividades, preparação de recursos didáticos que favorecessem a compreensão, reflexão sobre a própria prática. Já aqueles sem formação específica demonstraram uma relação mais informal e amistosa para com os alunos – estendendo-se para auxílio fora de sala de aula, junto à família e outros espaços -, e menos pedagógica com o professor, não havendo grande colaboração com relação às práticas de ensino.

Considerando que, atualmente, a maioria dos professores tem pouquíssimo conhecimento acerca da realidade de seus alunos surdos, a intervenção do intérprete, preocupado com a mediação das relações pedagógicas entre surdos e ouvintes, pode ser fundamental para garantir o acesso às informações presentes durante as aulas.

Nota-se nos discursos sobre ética e definição de papéis que o intérprete não deve assumir o lugar do professor, porém pouco se discute que papéis o professor deve assumir perante seu aluno surdo e na presença do intérprete. É por essa razão que para o trabalho no espaço educacional o intérprete deve ter uma formação específica e, talvez, também de aspectos pedagógicos. Compreender o processo de aprendizagem, o desenvolvimento do aluno e as ações planejadas pelo professor – bem como sua própria prática -, são conhecimentos necessários e que só a formação adequada pode oferecer, e também pode favorecer a compreensão de seu lugar profissional ao lado do professor. Retomando os achados de Kotaki e Lacerda (2011, p. 125), concordo com as autoras com relação a não neutralidade desse profissional, visto que,

> Como qualquer outro profissional que trabalha no espaço escolar, suas opiniões são essenciais em todos os processos envolvidos, pois este é um forte colaborador para a construção de uma prática pedagógica que seja adequada ao aluno surdo dentro do contexto de uma proposta educacional inclusiva bilíngue.

Os resultados apresentados pelas pesquisas citadas levam-nos a refletir sobre a formação oferecida aos intérpretes em nosso país nos últimos anos, de maneira geral. O

Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) indica que essa formação deve efetivar-se por meio de cursos de tradução e interpretação em nível superior, porém admite formação em nível médio por meio de cursos profissionalizantes, de extensão ou de formação continuada. O texto aponta ainda que as instituições de ensino devem incluir em seus quadros profissionais, nos dez anos que seguem a publicação do decreto, intérpretes com formação em nível superior para atuação em nível médio e ensino superior, e com formação em nível médio para atuação no ensino fundamental – além da certificação de proficiência em tradução e interpretação de Libras (Prolibras[15]).

Ora, se os anos iniciais da educação são os que carecem de maiores cuidados, por envolverem construção de conhecimentos e complexas relações em sala de aula, porque razão a formação deve ser em menor nível? A realidade escolar, em todos os níveis, vem demonstrando que, na maioria dos casos, apenas o exame de certificação é considerado no momento da contratação de profissionais; é comum encontrar situações em que o intérprete tem nível de formação inferior àquela do aluno que atende – fatos lamentáveis diante da relevância desse profissional para a clientela surda.

Quanto à atuação profissional, a realidade é que o intérprete educacional está sempre no limite das relações: entre duas línguas de modalidades completamente distintas, entre o professor e o aluno, entre o que é dito e o que é compreendido, entre o ensino do conceito e os sentidos apreendidos, entre uma atuação neutra/imparcial e o envolvimento com a informação/significação. Sendo assim, o que esse profissional necessita para ter um bom desempenho nesse espaço?

Cursos de graduação e pós-graduação precisam abordar aspectos específicos para a atuação nos diferentes níveis educacionais, como: preparação anterior à atuação em sala de aula por meio de estudo/leitura; pesquisa de vocabulário específico dos conteúdos a serem abordados; conhecimento acerca das tecnologias e mídias que favoreçam o processo tradutório; conhecimento das áreas temáticas e diferentes disciplinas escolares; conhecimento dos estágios de desenvolvimento humano e de linguagem; preparação para o trabalho junto à equipe escolar; relações de parceria intérprete/professor e intérprete/aluno; conhecimentos pedagógicos; dentre outros. E mais: reflexão sobre a própria prática. O intérprete precisa se ver atuando, analisar-se com olhar crítico, buscando melhorias em sua atuação – isto é de fundamental relevância para uma formação de qualidade. Desejamos que até o ano de 2015, prazo para as adequações previstas no Decreto (BRASIL, 2005), as Universidades e

[15] Detalharemos este exame e aspectos formativos do IE a seguir.

Instituições de Ensino se empenhem para oferecer cursos de qualidade aos profissionais intérpretes.

3.2.1 Aspectos formativos e de certificação do TILS/IE no Brasil

Iniciamos esta discussão abordando a certificação exigida dos profissionais, antes de adentrar na questão da formação, mais especificamente. Nosso país, atualmente, faz uso do Prolibras. Trata-se de um exame nacional de certificação em proficiência em tradução e interpretação de/para Libras, promovido anualmente, que tem como objetivo certificar aqueles profissionais que já realizam essa função. Esse exame é uma medida provisória, promovida após a publicação do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005), até que as instituições de ensino se organizem para oferecer cursos de formação específica.

Cabe ressaltar que o Prolibras é somente um exame de certificação e, portanto, não há compromisso com a formação do profissional, ou seja, o exame não avalia questões pertinentes à atuação do intérprete, como postura, ética, conhecimentos gerais e específicos para a atuação. Sua realização dá-se da seguinte forma: o candidato é submetido a interpretar um texto oral para a Libras, e também um texto sinalizado para o português oral; o candidato não tem acesso anterior ao tema que será abordado e o exame tem duração de cerca de quinze minutos, e nesse período avalia-se a fluência nas línguas e competência para versar de uma para outra.

Tomamos a teoria enunciativa discursiva proposta por Bakhtin (2009 [1929]) para elucidar melhor a questão. “O sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p.109). Ao avaliar os conhecimentos sobre um tema ao qual o candidato não tem acesso anterior e cujo contexto é ignorado, o enunciado pode não ser compreendido. Vale lembrar que o tema de uma enunciação está intimamente relacionado com a situação concreta, não podendo dela ser dissociado. A significação é elemento do tema; sendo assim, de que forma significar uma enunciação totalmente descolada de seu contexto real? Torna-se inviável avaliar possíveis candidatos a TILS/IE por meio de práticas que desvalorizem o conhecimento prévio, a totalidade dos enunciados, a conjuntura. Ocorre que muitas vezes o candidato é prejudicado por desconhecer aquela temática abordada em seu exame – que pode ser desde uma aula de linguística até uma discussão política sobre os direitos do surdo -, bem como o vocabulário específico (em Libras) a ela relacionado, e não dispõe de tempo para buscar informações.

Esse fato segue uma lógica contrária à das orientações acerca da atuação do TILS/IE, é fundamental que o intérprete tenha conhecimento prévio do assunto a ser interpretado.

Conforme expõe Gurgel (2010, p.58) "o exame não garante uma avaliação dos vários aspectos implicados na ação do tradutor-intérprete e, portanto, pode considerar apto a atuar como TILS alguém sem uma formação e competência adequada". Porém, boa parte dos profissionais já certificados não busca a formação em nível superior ou específica, visto que os concursos e processos seletivos para atuação na educação básica não consideram, em geral, esse requisito como fundamental. Na maioria dos casos a formação em nível médio acompanhada da certificação basta para a contratação. Vale ressaltar ainda que, nesses casos, o candidato sequer realiza uma avaliação prática, o que é temeroso se considerarmos que ele pode estar há anos sem atuar, o que comprometeria o uso das línguas e o processo tradutório.

Outro aspecto relevante a ser considerado, portanto, é o prazo de validade desse exame. Os candidatos, uma vez aprovados e devidamente certificados, não passam por nova avaliação após alguns anos. Esse é um erro bastante grave; consideremos um candidato que realizou o primeiro exame de certificação oferecido em nosso país – Prolibras -, no ano de 2006, e que não mais teve contato com a comunidade surda ou jamais atuou como intérprete, mas foi aprovado, por ser considerado apto para o trabalho de interpretação. Esse candidato, hoje, pode realizar um concurso, no qual são exigidos apenas conhecimentos teóricos, e ser aprovado para trabalhar em uma sala do ensino fundamental. Isso significa que alguém com pouco ou nenhum preparo/experiência como intérprete será colocado em sala de aula e terá de lidar com todo o complexo processo educacional, sem ao menos ter competência para a interpretação. É necessário repensar os objetivos e procedimentos do exame de certificação se desejamos profissionais qualificados. A realização do exame de certificação não deve eximir o profissional de uma formação específica.

É importante lembrar que, embora inadequado em diversos aspectos, o exame tem servido para garantir a contratação IEs no espaço escolar, em que a demanda de alunos surdos vem crescendo bastante. O Prolibras foi criado com o intuito de validar aqueles que atuavam como intérpretes pela experiência adquirida ao longo dos anos e, assim, rapidamente garantir sua entrada e permanência no mercado de trabalho. O exame é aplicado anualmente, com prazo de duração de dez anos após a publicação do Decreto (BRASIL, 2005), para que nesse período as instituições se organizem para a abertura de cursos específicos. Entretanto, a realização desse exame vem gerando um subproduto: os TILS/IEs que já são certificados se acomodam e deixam de procurar por cursos de formação (já que, na prática, essa é a exigência

para se contratar um profissional em muitos casos) e, como consequência as instituições apresentam dificuldades para consolidar cursos de formação. Afinal o candidato pode optar por permanecer dois anos realizando um curso, tendo gastos, e nenhum certificado até seu término; ou realizar um exame, aplicado em um dia, e estar apto para entrar no mercado de trabalho. Embora a legislação atual promova avanços na área, certificando inúmeros TILS/IEs, por vezes não incentiva a formação efetiva.

Alguns aspectos formativos já foram apontados como de extrema relevância ao longo deste texto. Se o intérprete tem dificuldades com uma ou outra língua a tradução certamente ficará comprometida, por isso esse exame deve ser bastante criterioso, abrangendo todas as modalidades das línguas (sinalizada, oral e escrita), aspectos gramaticais, estratégias de interpretação em diversos contextos, expressões e termos relacionados a ambas as línguas, conhecimento sobre aspectos culturais das comunidades envolvidas no processo tradutório. Certamente essas adequações levarão tempo até fazerem parte do currículo profissional, mas devem ser pensadas e discutidas se pretende-se valorizar a profissão.

É preciso investir em cursos de formação com urgência, de forma a garantir ao profissional os conhecimentos necessários, principalmente àqueles que pretendem atuar na área educacional. Conforme se notou quando da discussão sobre o cenário internacional, talvez a melhor maneira de assegurar a qualidade profissional fosse exigir uma formação específica – de tradução e interpretação em Libras -, além da realização de exames de proficiência periodicamente.

Paralelamente ao exame Prolibras promovido, a Universidade Federal de Santa Catarina, em parceria com o MEC, criou o curso de Bacharelado[16] em Letras-Libras, no ano de 2008. Esse curso teve como finalidade atender às demandas formativas de intérpretes – TILS/IE -, sendo oferecido na modalidade à distância, para 15 polos espalhados pelo Brasil em diversas regiões (GURGEL, 2010). Todavia, esse foi o primeiro curso oferecido no país e, embora com grande abrangência e muitos profissionais formados, algumas universidades passaram a criar seus cursos, devido à necessidade de expansão de formação em diversos municípios, em nível de graduação e pós-graduação.

[16] É importante destacar que, concomitantemente, também foi criado o curso de Licenciatura em Letras-Libras, para formação de professores de Libras.

Em consulta ao *site* do MEC[17], sobre a situação atual de oferta de cursos (em atividade) de Bacharelado em Letras-Libras, ou seja, para formação de intérpretes (TILS/IE), encontramos os seguintes resultados:

Instituição(IES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	Situação
Universidade Federal do Espírito Santo	Letras-Libras	Bacharelado	Presencial	Em Atividade
Universidade Federal de Santa Catarina	Letras – Libras	Bacharelado	A Distância	Em Atividade
Universidade Federal de Santa Catarina	Letras – Libras	Bacharelado	Presencial	Em Atividade
Universidade Federal do Rio de Janeiro	Letras – Libras	Bacharelado	Presencial	Em Atividade
Universidade Federal de Roraima	Letras - Libras	Bacharelado	Presencial	Em Atividade

Tabela 1: situação atual de ofertas de cursos de Bacharelado em Letras-Libras, junho/2014

Percebe-se que há poucos cursos em acontecimento, todavia sabe-se que há recursos destinados à criação de novos cursos. O Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, foi criado em 2011 pelo governo federal, e visa criar novas oportunidades, intensificar ações e promover melhoria de vida às pessoas com deficiência (SDH-PR/SNPD, 2013). Esse plano é voltado para a ampliação de recursos de acessibilidade para pessoas deficientes, de uma maneira geral, envolvendo várias linhas de ação e financiamentos.

Com relação à educação de surdos, evidencia-se a adesão às propostas bilíngues de atendimento, bem como investimento na formação profissional - de professores bilíngues, intérpretes e professores de Libras -, conforme se observa na tabela abaixo:

[17] A partir de uma busca avançada, capturamos as informações necessárias, que foram extraídas no *site*: http://emec.mec.gov.br/ .

Metas 2011-2014

ACESSO À EDUCAÇÃO	Salas de Recursos Multifuncionais – SRM	Salas de Recursos Multifuncionais – SRM implantadas	15.000
		Kits de atualização de SRM	30.000
	Escola Acessível	Escolas atendidas com Dinheiro Direto na Escola para acessibilidade	42.000
	Transporte Escolar Acessível	Veículos escolares acessíveis	2.609
	Pronatec	Vagas do Bolsa-Formação destinadas a pessoas com deficiência	Prioridade no preenchimento de vagas para pessoas com deficiência
	Incluir	Universidades federais com projetos para acessibilidade apoiados	100%
	Educação Bilíngue	Professores, tradutores e intérpretes de Libras contratados	690
		Cursos de Letras/Libras criados	27
		Cursos de Pedagogia criados na perspectiva bilíngue	12
	BPC na Escola	Ampliar o quantitativo de pessoas de 0 a 18 anos beneficiárias do BPC matriculadas na escola	72.000

Tabela 2: Metas do Plano Viver sem Limite (SDH-PR/SNPD, 2013, p.12)

Se comparado os quadros apresentados percebe-se que a proposta ainda não atingiu os números desejados; dos 27 cursos a maior parte é destinadas a Licenciaturas (formação de professores de Libras), e poucos oferecerão a formação de intérpretes. Mas há muitos cursos em fase de criação e que devem funcionar a partir do próximo ano[18]. Espera-se que tais cursos contemplem as necessidades formativas apresentadas até o presente momento.

Sobre a atuação do IE em sala de aula, conforme discutimos brevemente, são necessários conhecimentos diversos a esse profissional; a seguir apontaremos para algumas estratégias e recursos utilizados por eles nesse contexto, para lidar com diferentes situações de interpretação.

3.3 A interpretação em sala de aula: estratégias e recursos possíveis

A atuação do IE é alvo fácil de críticas e avaliações, pois ele está sempre em evidência e destaque. As críticas normalmente referem-se a traduções errôneas, com enfoque no aspecto exclusivamente linguístico, sobre a utilização inadequada deste ou daquele sinal, sobre sua postura e ética. Acredito que vivemos um momento importante, em que práticas de

[18] A Universidade Federal de São Carlos – UFSCar encontra-se, neste momento, em processo de elaboração e implementação do referido curso, voltado para a formação de bacharéis Tradutores e Intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) / Língua Portuguesa.

interpretação e aspectos do reconhecimento legal do profissional estão se consolidando, portanto além das críticas, o trabalho do IE precisa ser pensado de forma cuidadosa, com atenção para as dificuldades e formas de superá-las, estratégias e recursos possíveis ao profissional, aspectos que favoreçam ou não sua atuação.

Além de habilidade e experiência, a interpretação envolve a afinidade do indivíduo com o contexto. Pode um profissional, com noções limitadas de matemática, interpretar adequadamente e com propriedade uma aula sobre álgebra? Somente a fluência em Libras garante uma boa interpretação ou são necessários outros conhecimentos e estratégias? Um IE pode interpretar, com a mesma habilidade, uma aula cujo tema seja sistema circulatório ou políticas sociais europeias? Sabe-se que o IE deve ter uma formação que esteja de acordo com o aluno atendido – eles devem ter, no mínimo, o mesmo nível de escolaridade -, mas ainda assim a questão da relação do profissional com o conteúdo a ser interpretado não pode ser descartada.

Quando abordamos essa questão preocupa-nos a forma como o Decreto (BRASIL, 2005) pode vir a ser compreendido. Quando se trata de um aluno surdo cursando o nível superior, seu intérprete também deve ter formação nesse nível; assim, o profissional terá noções gerais do que se exige nesse patamar de ensino, que tipo de comportamento se espera do aluno e do profissional, dinâmicas das aulas, dentre outros fatores. Porém, conforme discutem Gurgel (2010) e Lima (2006), há ainda outro problema: frequentemente os profissionais contratados têm curso superior, mas atuam como intérpretes em áreas totalmente diversas de sua área de formação. As autoras citam casos de profissionais com formação em pedagogia, mas que atuam em cursos de arquitetura e direito, ou aqueles que são formados em geografia, por exemplo, e interpretam em cursos de pedagogia. Trata-se de conhecimentos totalmente diferentes e que exigem do profissional um trabalho mais intenso, no sentido de buscar os sentidos para poder interpretá-los de forma adequada.

Entretanto, quando abordamos a atuação no ensino fundamental existe uma crença de que os conhecimentos que circulam nessa etapa da educação são de fácil acesso ao intérprete –trata-se de fundamentos e bases para a formação plena do aluno -, uma vez que todos eles, para poderem atuar como tal, tiveram uma formação em nível médio e, pressupõe-se, conhecem os conteúdos abordados. Entretanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais, voltados ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL, 1998b), apontam para a necessidade de se tratar os conteúdos de forma transversal, interdisciplinar. E embora haja uma meta comum ao sistema nacional, cada professor pode abordar as temáticas da forma que

julgar conveniente, com maior ou menor aprofundamento e complexidade, fazendo uso de didáticas diversas – assim, de forma alguma os conhecimentos são simples ou transparentes e, portanto, de fácil acesso aos profissionais.

Em pesquisa realizada por Belém (2010), a autora discute a atuação de intérpretes no ensino médio técnico e, embora a maioria deles tivesse curso superior (completo ou incompleto), as dificuldades com relação às disciplinas ainda assim foram inúmeras – quer devido aos conhecimentos específicos ensinados, quer à dinâmica utilizada pelo professor, ou mesmo pela dificuldade de compreensão dos alunos surdos.

Lima (2006) aborda o IE em sua pesquisa e, embora o enfoque seja a atuação desse profissional em nível superior, muitos dos aspectos necessários para este trabalho, elencados pela mesma, se adequam a qualquer etapa educacional. A autora define que o IE, assim como intérpretes que atuam em outras áreas, deve ser um mediador bilíngue e bicultural, porém precisa também ter certa identificação com o contexto acadêmico, ou seja, atuar em espaços que sejam condizentes com sua área de formação. Cabe ao IE ter, além dos conhecimentos necessários sobre seu trabalho - tradução e interpretação -, "conhecimento sobre os conteúdos, sobre a área de conhecimento, sobre as atividades pedagógicas e sobre a(s) pessoa(s) surdas com quem vai trabalhar são imprescindíveis para um trabalho eficiente." (LIMA, 2006, p.51).

Outra questão relevante levantada pela autora diz respeito ao conhecimento e sagacidade necessários no momento da interpretação, pois o profissional lida com terminologias específicas e as decisões devem ser rápidas, priorizando o uso de equivalentes, sinônimos, dentre outros recursos – essas decisões, que acontecem o tempo todo em sala de aula, definem o sucesso ou fracasso do desempenho do aluno. Ainda referindo-se à atuação em nível superior, a autora julga necessário ao intérprete ter certas habilidades (e aperfeiçoá-las), tais como acuidade auditiva, memória, concentração, agilidade de pensamento, e capacidade para realizar várias ações ao mesmo tempo; tais exigências são as mesmas necessárias aos tradutores (LIMA, 2006).

Com relação ao IE que atua na segunda etapa do ensino fundamental e/ou no ensino médio, uma das maiores dificuldades é lidar com as diferentes áreas de conhecimento; as aulas têm curta duração e os assuntos abordados trazem conceitos nem sempre conhecidos pelo profissional, conforme apontamos anteriormente.

Em pesquisa realizada por Caetano, Poker e Martins (2009), as autoras investigaram os recursos utilizados por intérpretes que atuavam no ensino superior, a partir do

levantamento de termos técnicos e/ou conceitos considerados como fundamentais nas disciplinas de um curso de Pedagogia e posterior análise das estratégias empregadas pelos IEs. Nesse estudo, os intérpretes são questionados quanto às táticas usadas quando desconhecem determinado termo, durante a interpretação do português oral para a Libras. As principais estratégias citadas foram: soletração manual da palavra (junto com leitura orofacial), uso de sinais similares/sinônimos, explicação do significado da palavra e construção de um sinal e/ou código entre aluno surdo e intérprete. Destaca-se a importância de tais medidas no sentido de esclarecer e facilitar a comunicação, porém essas não podem se tornar regra durante a interpretação; as autoras abordaram a importância em fazer uso da língua e que a mensagem seja provida de sentido – somente dessa forma haverá compreensão por parte do aluno.

O uso de soletração manual não garante a compreensão do aluno surdo; reconhecer as letras do alfabeto não significa compreender o significado da palavra pretendida, e isso implica no não entendimento do conceito. Ainda segundo as autoras essa estratégia funciona como uma "comunicação alternativa", "que busca amenizar as barreiras comunicativas e dificuldades encontradas no ato de interpretação" (CAETANO; POKER; MARTINS, 2009, p.4). Desse modo, o recurso pode funcionar bem às necessidades do IE, que busca em sua primeira língua o recurso para explicitar um termo incógnito ou cujo sinal seja desconhecido no momento da tradução, mas certamente não auxilia, em muitos casos, o aluno.

Com o objetivo de discutir a atuação do intérprete durante aulas de biologia e a geração de sinais nesse contexto, Marinho (2007) aborda em sua pesquisa as dificuldades enfrentadas pelo IE. Em sala de aula circulam muitos enunciados sobre diversos conteúdos, que variam em grau de complexidade conforme o vocabulário utilizado, o tipo de discurso, o tempo da aula. Isso ocorre especialmente quando se abordam conteúdos das áreas de biologia, química e física, devido à complexidade dos termos que, nem sempre, têm um correlato na língua de sinais – o que transforma o exercício da tradução numa tarefa difícil. A autora apresenta algumas das medidas tomadas pelos intérpretes, com o intuito de facilitar esse processo. O uso da datilologia ou soletração manual, segundo a mesma, não é um recurso bem quisto devido à velocidade que o IE emprega na realização da datilologia (para não perder o discurso do professor). A indicação de termos no quadro negro é outra estratégia utilizada, porém o surdo frequentemente não reconhece a palavra e, também, podem ocorrer erros na soletração mesmo após a representação escrita, pois muitas palavras têm origem grega ou

latina, e o intérprete desconhece a palavra em português. E como último recurso cita a apresentação de ilustrações, que isoladamente podem não ter grande valia, pois "a forma sem acesso à substância dificulta a formação de conceitos" (MARINHO, 2007, p.33).

Novamente o uso da soletração manual ou datilologia é evidenciado e, sabe-se, mostra-se prática comum entre os profissionais TILS/IE. Devemos ressalvar que o alfabeto é a representação da língua portuguesa (ou das letras) na língua de sinais, mas não substitui o uso dos sinais da Libras. A soletração como estratégia única mostra-se inadequada no contexto escolar se considerarmos alguns aspectos: comumente o aluno surdo tem pouco conhecimento acerca da língua portuguesa e, portanto uma sequência de letras pode não ter significado algum. E não é raro o aluno ter conhecimento restrito também da Libras, então essa prática não fará sentido algum quando se pretende traduzir um conceito ou termo importante de dada disciplina – é necessário mais que a tradução ou transposição nesses casos, mas a explicitação do sentido. Ou a transcriação.

Belém (2010) discute a questão da tradução e interpretação no ensino médio técnico, em um curso de Parasitologia Clínica. O intérprete responsável por acompanhar tal turma diz-se, muitas vezes, frustrado por não conseguir interpretar as aulas adequadamente, em virtude dos muitos termos técnicos citados durante as aulas. O professor desconhece o histórico de pouca acessibilidade do aluno surdo, e o aluno surdo, por sua vez, fica prejudicado tanto pela não afinidade com o tema, quanto pela dificuldade de compreender a interpretação - muitas vezes marcada pela datilologia de nomes/termos e conceitos que desconhece (e para os quais não há sinais correlatos). A autora aponta ainda que o mesmo ocorre com intérpretes que atuam em cursos de informática, em que a linguagem que circula é fortemente influenciada por termos da língua inglesa.

Quanto ao uso de sinais similares ou sinônimos, ou tradução intralingual, vale lembrar que nem toda palavra em português tem um correlato exato na língua de sinais; além disso, por se tratar de uma língua relativamente "nova" em nosso país, muitos sinais relacionados a áreas específicas (como informática, engenharias e outras) ainda estão surgindo, a partir de pesquisas realizadas por grupos de surdos e ouvintes usuários de Libras. Assim, práticas que considerem o uso de sinônimos e explanação do significado mostram-se satisfatórias na maioria dos casos. A criação de sinais ou códigos entre IE e aluno também pode ser útil, mas essa prática deve ser cautelosa para que, futuramente, não haja tantas variações criadas na língua que impossibilitem a comunicação. É preciso que o aluno esteja ciente de que aquele sinal somente será usado naquele contexto, enquanto que o IE deve

procurar, junto à comunidade surda e pesquisadores da área, informações sobre aquele vocabulário específico.

Kotaki (2010) também aborda alguns aspectos da interpretação, e encontra o uso de estratégias semelhantes às citadas anteriormente no contexto dos anos finais do ensino fundamental. Em entrevista, um dos profissionais, relata (p.61):

> Não sei se tenho uma técnica assim...específica... Ah,... Ah, eu acho que não. Eu tento usar o... tento atribuir o sinônimo da palavra, ou fazer de uma forma que ele absorva o que foi passado né... Então, saiu um sinal que não sei ali, eu faço um exemplo rápido do que significa, de repente eu soletro a palavra. Se eu não conhecer e a pessoa conhecer, saber ler, conhecer as palavras, entender o que quer dizer, aí tudo bem, senão dou exemplo, tomo o uso, como eu falei, uso o sinônimo ou então dou a ideia central do conteúdo ali. Eu passo para ele de uma forma que saia assim entendido né do assunto.

Percebe-se nesse relato que o intérprete busca, na medida do possível, encontrar o sentido pretendido pelo professor, de forma a contemplar o aluno surdo. Esse processo é extremamente rápido e exige do profissional algum conhecimento sobre a polissemia das línguas envolvidas, visto que ele precisa construir novos sentidos na tradução. Embora o IE em questão assuma não possuir nenhuma técnica, essa é, sem dúvida, uma estratégia adequada, provavelmente emersa de sua vivência prática, reflexão, envolvimento com as questões da interpretação, e aprofundamento em ambas as línguas.

O uso de classificadores[19] como tática para suprir a ausência/desconhecimento de sinais também vem se mostrando uma prática corriqueira entre os TILS/IE. Os classificadores podem auxiliar na melhor visualização daquilo que se pretende transmitir e, consequentemente, na compreensão dos sentidos, pois reproduzem formas, movimentos e a relação espacial – fatores essenciais em uma língua visual e gestual, quando se pretende enunciar significados que não possuem ou não comportam naquele momento da enunciação um sinal específico. Esse tipo de recurso pode ser valioso em sala de aula, em momentos em que o uso de sinais torna-se complexo, por exemplo em uma aula com a temática “reações químicas”. “Visualizar” o conteúdo na língua, por meio de classificadores, pode favorecer o aprendizado.

[19] Os classificadores na Libras são configurações de mãos que, relacionadas a objetos, pessoas e animais funcionam como marcadores de concordância verbal. Os classificadores “funcionam como parte dos verbos em uma sentença, estes sendo chamados verbos de movimento ou de localização, indicando o objeto que se move ou é localizado” (BRITO, p. 103, 1995). Não se trata de mímica, mas da representação de uma característica dessa coisa que está sendo o objeto da ação verbal.

Neves (2011) discorre em sua pesquisa sobre a importância da visualidade, mais especificamente da iconicidade, presente na língua de sinais – em nível lexical e discursivo. E aponta esse aspecto da língua como aprendizado fundamental na formação de intérpretes. Segundo a autora a iconicidade presente na Libras remete à visualidade, à representação das características do objeto ou daquilo que se pretende enunciar. Neves aponta que o usuário de Libras precisa reconhecer e aprender a utilizar esse recurso da língua, para melhor expressar-se.

Faz-se necessário ressaltar que o uso pelo IE de classificadores, da iconicidade e da visualidade, como recursos intrínsecos à língua de sinais e à própria interpretação, não garantem que os sentidos sejam compreendidos pelo aluno surdo. Muitas vezes, o próprio aluno não tem conhecimento desses aspectos da língua de sinais. A visualidade não determina a transparência da língua; é preciso dar significado ao uso dessas estratégias.

> Em outras palavras, não é porque um sinal é icônico que pessoas que não conheçam a língua vão conseguir entendê-lo. Considera-se um sinal icônico, quando existe alguma relação entre a sua forma (significante) e o seu significado, mas muitas vezes esta relação precisa ser explicada ou aprendida, implicando em ações de ensino que envolvem o conhecimento sobre a língua e a percepção visual (NEVES, 2011, p. 54).

Com relação à formação dos intérpretes e sua atuação nas diferentes áreas de conhecimento, Tuxi (2009) também apresenta narrativas de profissionais que atuam em sala de aula no ensino fundamental (tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais), e as dificuldades parecem ser semelhantes, conforme se observa no trecho a seguir:

> Isso em história e geografia flui bem. O que acontece nas outras matérias? Eu interpreto pura e simplesmente porque eu não tenho conhecimento daquele conteúdo. O aluno tem uma dúvida eu tenho que parar o professor fazer a pergunta e retornar para o surdo. Então isso gasta tempo, a aula não anda. Quando a gente é da área você sabe onde é que ele não está entendendo onde você vai intervir. Isso a gente tem uma clareza muito boa dessa situação. Então realmente o IE quando ele é da disciplina ele consegue atuar com mais eficiência (TUXI, 2009, p.87).

Nesse relato a intérprete assume possuir maior desenvoltura na tradução de áreas em que tem maior conhecimento; obviamente o trabalho é mais bem feito quando se domina o assunto. Construir sentidos a partir da fala do outro quando pouco se sabe sobre a temática torna-se angustiante - e arriscado, pois compromete a compreensão do aluno. Porém

o IE não tem opção: ele precisa interpretar todas as disciplinas, todos os conteúdos ministrados, para todos os professores, e diante de todos os alunos surdos - quaisquer que sejam as características do conteúdo ou do aluno. Ter acesso ao material utilizado pelo professor não garante que a interpretação será satisfatória, mas fornecerá um mínimo de informações necessárias, para que o profissional sinta-se mais seguro ao interpretar.

Outra questão importante é levantada no relato exposto anteriormente, quando o intérprete diz que "a aula não anda" quando há necessidade de interromper o professor para sanar dúvidas do aluno. Penso que essa interrupção não só é necessária como também primordial – não se trata de uma interrupção à toa; qualquer aluno quando tem dúvidas deve recorrer ao professor, não cabe ao intérprete responder às dúvidas do aluno e sim dirigi-las ao professor. E isso é válido também para o próprio intérprete: não há problemas em recorrer ao professor para solicitar explicações sobre um termo ou conceito que desconhece. Aliás, isso é desejável, pois, se o intérprete apresenta dificuldade de compreensão, essa também será uma dificuldade do aluno surdo, pois, certamente, haverá falhas no processo tradutório.

O bom profissional também precisa reconhecer suas limitações, e recorrer àquele que domina o conhecimento mostra-se mais que uma estratégia, mas uma questão de ética e compromisso com o verdadeiro propósito de interpretar em sala de aula: propiciar condição de igualdade entre surdos e ouvintes por meio do acesso às informações por meio da Libras. Se a informação chega ao aluno de forma confusa ou errônea o intérprete tem responsabilidade pelo fracasso do aluno com relação à compreensão.

Novamente recorremos aos achados de Marinho (2007); a autora cita as dificuldades encontradas por alunos e intérpretes durante aulas de biologia, quanto aos muitos conceitos e termos específicos enunciados, devido ao fato de que com frequência não se encontram correlatos na Libras. Os dicionários de Libras pouco auxiliam nesse processo e os intérpretes acabam optando por estratégias como as já citadas.

Sobre o uso de sinônimos, a autora demonstra preocupação com essa prática; embora essa estratégia pareça a mais adequada para a compreensão do aluno, pode diminuir ou simplificar o real significado/conceito pretendido. Em suas análises Marinho encontrou, por exemplo, como tradução do termo glicídio, o sinal de AÇÚCAR (que é o mesmo de SOBREMESA e DOCE); e para lipídio, o sinal de GORDURA (que é o mesmo de ÓLEO). Pensando no sinal de AÇÚCAR, é possível inferir que se, durante a mesma aula a professora utilizasse outros termos/conceitos como carboidrato, sacarose, glicose, possivelmente a intérprete utilizaria o sinal AÇÚCAR para todos eles, talvez realizando a soletração das

palavras concomitantemente para diferenciar os termos. Nesse episódio específico, vale ressaltar, a intérprete referida tinha formação em nível superior em Biologia, o que poderia garantir melhores condições de interpretação nessas aulas. Porém, nesse caso, a autora indica que mesmo o conhecimento não sendo um obstáculo, a falta de diferentes sinais para os termos, atravancou a interpretação e a compreensão dos alunos acerca dos conceitos. Do mesmo modo, tal fato pode ainda prejudicar o aluno surdo em atividades e avaliações, pois ao se deparar com palavras desconhecidas terá seu desempenho prejudicado – o sinal utilizado (AÇÚCAR) tem a forma escrita diferente do termo enunciado oralmente (glicídio), por exemplo.

Nesse mesmo sentido, Sales (2008) dá suas contribuições abordando experiências durante aulas de matemática; segundo o autor, a matemática por si só já é um tema complexo, trata-se de uma disciplina vista como "difícil" para os alunos de forma geral. A pesquisa foi realizada em uma Unidade de Ensino Especializado, ou seja, em sala de aula em que a professora ministrava os conteúdos diretamente em Libras, sem a presença do intérprete. E contou com a presença e contribuição de dois pesquisadores ouvintes para fins da pesquisa; tratava-se de sala de alunos do segundo ano do Ensino Fundamental. Ainda assim, sem passar pelo processo de interpretação, notaram-se muitas dificuldades por parte dos professores/pesquisadores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, pois estes, ouvintes e usuários do português como primeira língua, tinham de buscar na segunda língua – Libras – os termos necessários para o ensino de conteúdos específicos.

Um dos obstáculos citados na pesquisa foi a relação entre primeira língua, segunda língua e matemática durante a resolução de problemas de adição. A ausência de sinais específicos na Libras tornou o ensino muito complicado; para superar as dificuldades foi necessário o estabelecimento de um "canal de comunicação matemática", que foi além da simples comunicação. Professores e alunos precisaram entrar em sintonia e estar abertos às novas conexões e aprendizados que se constituem durante a aula de matemática. O autor coloca ainda a necessidade de o professor desenvolver possibilidades e materiais que viabilizem o trabalho pedagógico, promovendo essa "abertura de canal" com o aluno.

Consideremos que quando há presença do intérprete em sala de aula esse "canal" deve ser parte de uma relação tríade, professor-intérprete-aluno surdo, e todos precisam estar abertos a essa comunicação, necessária para compreensão do conteúdo em questão. Ocorre que, como citado anteriormente, nem sempre o intérprete demonstra afinidade com essa ou aquela disciplina e, assim, torna-se difícil enunciar a partir do discurso

do outro, pois o “canal” do intérprete encontra-se fechado e ele não consegue captar a essência pretendida pelo professor.

Já os autores Shubert e Coelho (2011), em sua pesquisa sobre matemática e surdez, entrevistaram alunos surdos e professores a fim de discutir as possibilidades de ensino dessa disciplina, e apresentaram o ponto de vista do aluno surdo. Uma aluna surda do segundo ano do ensino médio, referida no trecho da entrevista como E. (de vinte e três anos), relatou o que pensava das aulas de matemática ao longo da vida acadêmica e, de forma bastante interessante, citou uma estratégia utilizada pelo intérprete que parece ser inadequada ao contexto das aulas de matemática. “E: É ruim prestar atenção na explicação no quadro (...). Por quê? Às vezes o intérprete quer explicar junto. Não precisa! Matemática é muito visual, isso deixa confuso" (p. 2093).

Nota-se que uma estratégia que pode ser adequada para uma disciplina, em outras pode interferir negativamente na compreensão do aluno, sendo necessário pensar em recursos adequados a cada contexto. O relato indica ainda que quando a estratégia é bastante visual o intérprete pode dar menos de si na interpretação e priorizar a visualidade do conteúdo, pois, conforme o depoimento, muita informação visual pode prejudicar a compreensão do aluno. Quando um professor de qualquer disciplina utiliza recursos visualmente mais apropriados – seja por meio de mapas, uso de palavras chave, ilustrações – o trabalho do intérprete torna-se menos intenso. Essa também pode ser considerada uma estratégia de interpretação, ou seja, a opção por não interpretar determinado aspecto, visualmente já explorado, pode favorecer a compreensão em algumas situações.

Melo, Oliveira e Benite (2010) realizaram pesquisa referente às narrativas de professores e intérpretes de Libras nas aulas de ciências/química, em turmas de ensino médio e fundamental. As autoras discutiram, primeiramente, a importância de ensinar a linguagem científica/química aos alunos surdos e defenderam o ensino de forma contextualizada; essa prática é necessária para superar o distanciamento entre conhecimento científico e senso comum. Ou seja: se a educação é para todos, o ensino dos conhecimentos, sejam eles complexos ou simples, deve ser acessível também aos alunos surdos. Os intérpretes educacionais entrevistados indicaram nos relatos um aspecto que facilitou a atuação em sala de aula, uma estratégia que não é promovida por eles, mas pelo professor: o uso de ilustrações. Muitas vezes é esse recurso que favorece tanto a interpretação como a compreensão do aluno. Ainda segundo esses intérpretes as maiores dificuldades dos alunos relacionadas à química são a grande quantidade de fórmulas, resolução de exercícios, dúvidas

com relação a algumas estruturas. Embora as autoras não mencionem as dificuldades dos intérpretes durante sua atuação, penso que são as mesmas dos alunos surdos: como interpretar uma fórmula ou estrutura química? Como enunciar na língua de sinais um aglomerado de letras e números de forma que façam sentido ao surdo? Será necessário criar sinais para cada elemento químico ou fórmula? São questões que inquietam e provocam polêmicas entre pesquisadores da área. Todavia, o que se pode afirmar, é que a visualidade por si só não garante a compreensão - nem do IE, e nem dos alunos; a significação é fundamental no processo de interpretação.

Cada área de conhecimento apresenta especificidades; por esse motivo os anos finais do ensino fundamental contam com diversos professores, com formações as mais diversas, para cada disciplina. Dentre essas áreas é importante abordar também a Educação Física, talvez a que mais se diferencie das demais disciplinas, por ter caráter mais prático e que exige uma atuação do corpo mais evidente. Pensando-se dessa maneira, podem-se cometer falhas sérias com relação ao aluno surdo; seu caráter prático não é transparente e requer sim a presença do IE durante as aulas.

Alves et al (2014) realizaram uma pesquisa na qual entrevistaram alunos surdos, de escolas municipais e estaduais do interior da Bahia, interpelando-os quanto à sua participação em aulas de Educação Física no Ensino Fundamental. Essa disciplina, segundo os autores, é tradicionalmente marcada pela prática de jogos e esportes, e são raros os professores que trabalham com conceitos e ensino sobre o desenvolvimento do corpo, e sobre as próprias atividades desenvolvidas. Os alunos surdos entrevistados, em sua maioria, relataram a sensação de exclusão e/ou não participação durante essas aulas, mesmo com a presença de intérprete. Os alunos ouvintes não convidavam os surdos a fazerem parte de seu grupo, uma vez que seriam um “obstáculo” para a realização da atividade, devido à comunicação diferenciada.

Os alunos também afirmaram que as aulas eram enfadonhas, voltadas exclusivamente à prática de jogos. Poucos foram os entrevistados que afirmaram gostar das aulas de Educação Física; a justificativa, nesses casos, seria a didática utilizada pelo professor. Outros alunos se mostraram incomodados com a metodologia de ensino do professor, que utilizava escrita e narrativas para a explicação das atividades, o que tornava difícil a compreensão dos alunos.

Os autores não detalharam o tipo de atividade desenvolvida pelos professores (esse não era o foco da pesquisa), e nem mesmo a metodologia de ensino por eles utilizadas,

todavia nota-se que quando o professor busca formas de conquistar o interesse do aluno, por meio de metodologias apropriadas, a aula se torna prazerosa. E esse prazer, segundo dados da pesquisa, não se refere às atividades com uso de escrita. Nota-se também nas discussões apresentadas, que os alunos não compreendem as propostas do professor (ao elucidar conceitos por meio da escrita), e não sabem fazer uso do intérprete, o que provoca entraves na relação e nas práticas de sala de aula.

Os autores fazem, ainda, uma afirmação um tanto arriscada:

> Por outro lado, quando o professor obtiver conhecimento da língua de sinais torna-se imprescindível que ele estabeleça sempre o diálogo e uma comunicação com seu aluno surdo, visando estabelecer uma boa relação e trocas de experiências. Este comportamento permitiria que o professor passasse a conhecer melhor o seu aluno, as suas dificuldades e necessidades educacionais, assim como criaria possibilidades de sua prática pedagógica ser mais inclusiva encontrando maneiras diferentes de desenvolver suas aulas de forma a proporcionar a compreensão, comunicação e aprendizado desses sujeitos (ALVES ET AL, 2014, p.75).

O contato com a língua de sinais, pelo professor, não carrega consigo os demais conhecimentos necessários para uma prática adequada em sala de aula – ou na quadra. É necessário que haja uma mudança de postura com relação ao ensino, à metodologia, à didática utilizada, de forma a proporcionar a compreensão e o prazer de aprender a **todos** os alunos, e não somente os surdos. A barreira, nesse exemplo, não está na língua – a pesquisa relata que há intérpretes presentes. Segundo nossa concepção, a ausência de propostas de atendimento bilíngue, que envolvam todos os profissionais da escola e visem mudanças em todo o espaço, podem trazer mais dificuldades que benefícios. A mera inserção do intérprete em sala de aula não resolve os demais problemas do cotidiano escolar. E também os alunos surdos devem se envolver e entender o funcionamento de propostas bilíngues, afinal saber usar o intérprete não é inerente à surdez; trata-se de uma prática que deve ser aprendida e esclarecida.

Soares e Lacerda (2004) discutiram a inclusão de um aluno surdo no segundo ano do ensino fundamental, com intérprete educacional, durante aulas de música. Esse tipo de aula é muito comum na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, muitas vezes incorporada às aulas de educação física, por se tratar de uma atividade lúdica, que envolve também expressão corporal, e promove a relação social entre as crianças. Na pesquisa citada o aluno surdo, nesses momentos, ficava à margem do aprendizado por diversos motivos; primeiramente pelo não acesso à música, da mesma forma que os ouvintes, ou seja, marcada pelo ritmo, pela melodia, pela letra da música. A forma de “incluir” esse aluno foi

aproximá-lo das caixas de som para que pudesse sentir a vibração do som e solicitar ao intérprete que traduzisse a letra da música. A forma de ensino adotada pela escola não pensa na presença do aluno surdo, visto que a música, exposta dessa forma, jamais terá para o aluno surdo o mesmo sentido que tem para os alunos ouvintes. O aluno permaneceu excluído da atividade, o que nos leva a refletir sobre os conteúdos abordados por professores de escolas que se dizem inclusivas.

Diante das questões levantadas ao longo deste capítulo, outras reflexões acerca da realidade de atuação do IE emergem. É necessário que o intérprete apresente um nível elevado acerca dos saberes das diversas áreas de conhecimento, em certas etapas da educação – nesse caso específico a segunda etapa do ensino fundamental -, de forma que a interpretação seja mais precisa e adequada, e garanta a compreensão por parte do aluno surdo. Sabe-se que nosso país ainda está se organizando no sentido de oferecer formação a esses profissionais e que o momento é de discussões sobre o que é necessário para garantir qualidade de atuação. Algumas condições devem ser consideradas em sua formação, como a forma de lidar com cada disciplina, os conhecimentos específicos das áreas de atuação, os recursos para interpretação que se adequam a cada contexto.

A tarefa do IE em sala de aula, sua formação e atuação, envolvendo as escolhas, criações e estratégias utilizadas na interpretação, tem sido alvo de debates e muitas questões ainda permanecem. Por esse motivo buscamos refletir sobre alguns aspectos relevantes relacionados ao fazer do IE no ensino fundamental, não com o intuito de encerrar as discussões da área, mas de apontar caminhos e recursos possíveis para melhor atuação e formação profissional.

Acreditamos que a atuação e bom desempenho do intérprete estão atrelados a uma série de fatores, como: uma formação específica, escola ou programa que acolha esse profissional, a presença de uma equipe escolar que favoreça momentos de formação continuada (ou “em serviço”), aulas com metodologias de ensino diferenciadas, professores dispostos a fazer parcerias com o IE, dentre outros fatores. E ainda assim não se pode garantir uma boa atuação. No próximo capítulo apresentaremos a metodologia deste estudo, a fim de contextualizar o todo da atuação de Intérpretes Educacionais, em situação de trabalho bastante favorável.

CAPÍTULO 4

APRESENTANDO UM PROGRAMA ESCOLAR INCLUSIVO E BILÍNGUE PARA SURDOS: O CONTEXTO DE ATUAÇÃO DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

Conforme exposto nos capítulos iniciais deste estudo, a Educação Bilíngue para surdos vem sendo apontada como um caminho possível para práticas de ensino adequadas. O Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) apresentou novas propostas e previu a presença de diversos profissionais nesse modelo educacional – visando priorizar e valorizar a Libras no espaço escolar, em respeito à comunidade surda.

O mesmo documento traz ainda como as escolas devem se organizar de forma a tornarem-se bilíngues; assim, para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental deve-se garantir a presença de professores regentes bilíngues, e para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional, deve-se prover docentes das diferentes áreas de conhecimento com noções acerca das peculiaridades (de língua e aprendizado) referentes ao aluno surdo, bem como a presença de IEs. Além disso, as escolas também devem contar com professores bilíngues para o ensino do português como segunda língua e professores e/ou instrutores de Libras, para garantir o aprendizado da língua para toda a comunidade escolar.

Fernandes (2006) expõe que a Educação Bilíngue para surdos, embora em evidência nos debates atuais, ainda não se consolidou, e em muitos municípios ainda se trata de utopia. Ocorre que há diversos entraves para o funcionamento das escolas, conforme a proposta legal: há poucos profissionais especialistas disponíveis para o mercado de trabalho, os professores em atuação não têm conhecimentos sobre as questões específicas da surdez (e nem formação), e a própria escola não tem preparo para receber os alunos surdos.

Transformar a escola em um ambiente bilíngue de fato tem se mostrado tarefa árdua em muitos municípios, como Piracicaba (LACERDA, 2005), Santa Cruz das Palmeiras (LODI, 2010), São Paulo (LACERDA; ALBRES; DRAGO, 2013), dentre outros.

A presente pesquisa foi realizada em um espaço privilegiado, considerando as experiências atuais de educação bilíngue para surdos e as oportunidades de atuação de intérpretes educacionais. Apresentaremos, neste momento, o histórico do Programa, com o

intuito de contextualizar o espaço onde se deu o presente estudo, bem como as condições de atuação do Intérprete Educacional.

A proposta de um Programa Escolar Inclusivo e Bilíngue surgiu em decorrência de uma experiência anterior, desenvolvida por um grupo de pesquisadores interessados na educação de surdos. A primeira experiência de trabalho, deste grupo de pesquisadores do qual fiz parte, ocorreu no período de 2003 a 2007, em uma cidade de médio porte do interior de São Paulo, junto a escolas de uma Rede Municipal de Ensino. Tinha como proposta a preparação de escolas polo para o atendimento da clientela surda, visando à adequação de práticas pedagógicas, acessibilidade e permanência de alunos surdos nas escolas e formação/capacitação de profissionais para atuação de acordo com uma proposta de inclusão escolar bilíngue.

Este primeiro Programa Educacional contou com o apoio e parceria de pesquisadores vinculados a uma Instituição de Ensino Superior e teve duração de cinco anos, nos quais se observou uma melhoria significativa nas práticas inclusivas e no atendimento educacional ao surdo, da educação infantil ao ensino fundamental, conforme demonstraram resultados de algumas pesquisas realizadas nestes espaços (ZAMPIERI, 2006; TURETTA, 2006; LUCIANO, 2006; SANTOS, 2007; LACERDA, 2009; LACERDA; LODI, 2009).

Como decorrência dessa prática, no ano de 2007, representantes da Secretaria Municipal de Educação de Campinas procuraram esse mesmo grupo de pesquisa com a proposta de implantação de uma política de Educação Inclusiva Bilíngue para surdos no município. Para a contratação dos profissionais necessários foi realizada uma parceria entre Prefeitura Municipal e Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos – FENEIS, órgão filantrópico que tem por objetivo a defesa dos direitos dos surdos e cujas atividades são reconhecidas nas esferas Federal, Estadual e Municipal (sendo referência nas questões relacionadas à surdez). Esse órgão é responsável pela seleção, e contratação, de instrutores e/ou professores surdos[20] e intérpretes de Libras, segundo a solicitação da Secretaria Municipal de Educação.

Considerando as experiências anteriormente realizadas, suas falhas e acertos, nesse contexto a Rede Municipal de Educação deveria considerar algumas metas para implementação do Programa, tais como:

[20] O texto do Decreto 5.626 (BRASIL, 2005) define esse profissional como professor e/ou instrutor de Libras, que é responsável pelo ensino da Libras para alunos surdos, ouvintes e comunidade escolar. A denominação professor ou instrutor refere-se ao nível de formação do profissional, em nível superior para àquele, e em nível médio para este, e dá-se preferência a contratação de pessoas surdas para esse cargo. Por essa razão utilizaremos o termo professor e/ou instrutor surdo neste estudo.

1) Criação, no Município de Campinas, de escolas preparadas para o atendimento de alunos surdos na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos com um Programa Inclusivo Bilíngue para surdos, em atendimento ao Decreto Federal 5.626/2005.

2) Buscar resultados satisfatórios de escolarização para alunos surdos incorporando a Libras ao espaço escolar, repensando metodologias e desenvolvendo didáticas apropriadas para esses alunos, junto a três Escolas Municipais[21]: uma de Educação Infantil, uma de Ensino Fundamental e uma de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3) Oferecer formação para toda a equipe dessas escolas sobre: a) aspectos específicos do desenvolvimento de linguagem de pessoas surdas; b) processos de ensino-aprendizagem para/de alunos surdos; c) particularidades dos processos discursivo-enunciativos da Libras, e d) processos de interação dos alunos surdos incluídos, nas diversas práticas sociais presentes no espaço escolar (LACERDA et al., 2011).

Para a implantação do Programa, centrada na Educação de alunos surdos e nos processos de ensino e aprendizagem para estes, priorizou-se algumas ações fundamentais: a formação da equipe escolar; adequação dos conteúdos explorados para com a clientela surda; contratação e capacitação "em serviço" dos profissionais instrutores surdos, intérpretes de Libras e professores bilíngues; tornando a escola um espaço bilíngue, em que Libras e língua portuguesa circulassem de forma igualitária.

No final do ano de 2008 e início de 2009 os trabalhos foram iniciados. O Programa configurou-se da maneira como apresentamos a seguir.

4.1 Panorama Geral do Programa Escolar Inclusivo e Bilíngue[22]

Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental são oferecidas "Salas Libras língua de instrução"; dessa forma pode-se equiparar o ensino de alunos ouvintes e surdos, oferecendo aos alunos surdos a oportunidade de aprender os conteúdos escolares em sua língua. O professor regente é bilíngue, ou seja, proficiente no uso da Libras e da língua portuguesa, e conta com a parceria da coordenação da escola e demais professores. São realizadas discussões frequentes sobre estratégias pedagógicas mais adequadas aos alunos

[21] Decorridos alguns anos do Programa o número de escolas atendidas passou a ser cinco, sendo mais uma de Educação Infantil e outra de Ensino Fundamental (anos iniciais).

[22] Apresentamos neste momento as principais características do Programa, para fins de contextualização; o detalhamento do mesmo pode ser encontrado em Lacerda et al (2011).

surdos e os conteúdos a serem ministrados, que devem ser os mesmos que aqueles oferecidos aos alunos ouvintes. Dessa forma, se proporcionam condições semelhantes de ensino e aprendizagem a todos os alunos, e ainda promovem-se atividades que possibilitam a aproximação entre surdos e ouvintes.

Nos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos os alunos surdos são inseridos em salas de aula com os demais alunos e sua inclusão é mediada por IEs, de maneira a terem acesso às propostas e conteúdos desenvolvidos pelos professores das diferentes áreas de conhecimento, de acordo com as diretrizes e parâmetros curriculares para cada ano (BRASIL, 1998a, 1998b).

Aos alunos surdos - em todas as etapas - é oferecida a oportunidade de aprendizagem da língua de sinais, considerando-se que boa parte das crianças e adolescentes surdos não têm acesso precoce a esta, e que a maioria deles, conforme cita Moura (2000), é filho de pais ouvintes. As Oficinas de Libras[23] se constituem como espaço destinado aos alunos surdos e têm o objetivo propiciar o desenvolvimento linguístico dos mesmos, sendo ministradas por um instrutor surdo. Nesse espaço a Libras é desenvolvida de maneira mais natural, lúdica, objetivando a imersão dos alunos no universo da linguagem e da língua de sinais. Em pesquisa realizada anteriormente (SANTOS, 2007) apresentei uma definição de tais Oficinas, com base nos pressupostos de Souza Neto (2005):

> ... oficina é o local onde se exerce um ofício, com pessoas que comungam da mesma possibilidade de conhecimentos e habilidades, e onde se deve encontrar a matéria-prima para o trabalho que acontecerá. Apropriando-se de tal conceito, as Oficinas de LIBRAS podem ser consideradas o local em que membros de uma mesma comunidade (pessoas surdas), partilhando de seus conhecimentos e habilidades numa mesma língua – LIBRAS -, buscarão no desenvolvimento da linguagem meios para enfrentar o processo de escolarização e de desenvolvimento global. Assim, o termo Oficina parece ser mais amplo que Aula e se mostra bem aplicado aos propósitos desejados (SANTOS, 2007, P.38).

Além do ensino da Libras, língua através da qual os surdos têm acesso a todas as informações presentes no espaço escolar, nesse espaço pode-se abordar questões relacionadas à identidade e aspectos culturais, já que o instrutor surdo é um adulto representante dessa comunidade - modelo para os alunos. Essas Oficinas são parte da grade curricular dos alunos surdos.

[23] O termo Oficina, embora remeta à ideia de cursos de curta duração, tem caráter permanente e visa diferenciar o trabalho do professor em sala de aula.

São oferecidas Oficinas de Libras também para os professores e funcionários, visando à circulação da língua em todos os espaços, e permitindo a comunicação com iguais e diferentes. E ainda aulas de Libras para os alunos ouvintes, com o mesmo intuito - para estes a Libras é parte da matriz curricular, sendo uma disciplina ministrada pelo instrutor surdo, oferecida semanalmente, para viabilizar os processos comunicativos no espaço escolar[24].

Vale ressaltar ainda que, diferente de muitas experiências de inclusão, em que se observa a presença de um único aluno surdo por classe ou escola, a proposta desse Programa é criar um ambiente com igualdade de condições e oportunidades a esse aluno, ou seja, oferecer experiências de semelhança e diferença, com a presença de mais de um surdo por classe.

Concordamos com Lebedeff (2006) quando afirma que "se não ter uma língua compartilhada com o professor já é difícil, não compartilhar a mesma língua com trinta colegas provoca uma sensação de permanente alijamento." (p. 51). Essa experiência tem como intuito, também, possibilitar trocas linguísticas, constituindo, portanto, um espaço bilíngue de fato.

Considerando a especificidade do ensino de português para surdos, o qual deve ser ministrado como segunda língua (BRASIL, 2005) e, portanto, separadamente dos alunos ouvintes, são ministradas aulas de português nos anos finais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Essas aulas são conduzidas por professor bilíngue (em muitos momentos acompanhado pelo instrutor surdo), e que são preparadas de acordo com as necessidades do grupo, sempre assumindo a Libras como língua de instrução. Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental o português é ministrado pelo próprio professor regente, que é bilíngue.

4.1.1A Assessoria ao Programa

Por se tratar de um Programa Educacional vinculado à universidade e pesquisadores, e pelas necessidades formativas dos profissionais, as escolas recebem Assessoria semanalmente, para um processo de capacitação contínua dos profissionais envolvidos. Assim, diretores, orientadores pedagógicos, professores, instrutores surdos, intérpretes de Libras e professores bilíngues participam de reuniões de capacitação conduzidas e orientadas pelos pesquisadores responsáveis. O objetivo dessas reuniões é

[24] É importante destacar que as Oficinas de Libras para professores, funcionários e alunos ouvintes têm função e objetivos diversos das oferecidas para alunos surdos. Nestes casos trata-se ensinar Libras àqueles que têm contato com os surdos presentes na escola, visando tornar a escola bilíngue de fato. O ensino para ouvintes, então, se dá de forma diferente, já que se trata de uma segunda língua.

discutir o processo de ensino e aprendizagem dos alunos surdos, refletir sobre o planejamento de atividades e propiciar uma melhor compreensão dos processos educacionais de alunos surdos, em um ambiente inclusivo e bilíngue.

4.1.2 A atuação dos Intérpretes Educacionais

A carga horária dos intérpretes é de vinte e quatro horas semanais; a distribuição das horas de trabalho se dá de forma que eles estejam presentes durante as aulas (exceto as aulas de língua portuguesa, que são ministradas por professores bilíngues), contem com algum tempo disponível para estudo e troca de experiência com os demais colegas, e ainda participem das reuniões de planejamento com professores, semanalmente.

Um dos deveres desses profissionais junto à Assessoria é a elaboração de relatórios mensais, em que relatam acontecimentos em sala de aula, dificuldades em sua atuação, aspectos positivos e negativos de sua interpretação nas diferentes disciplinas, angústias, dúvidas, reflexões. Trata-se de uma formação continuada que se mostrou bastante positiva, tanto para a Assessoria, que pode acompanhar com maior proximidade os trabalhos realizados, como para os intérpretes, que puderam refletir sobre sua prática (aspecto fundamental para uma atuação adequada), dialogar com as assessoras, discutir questões pertinentes sobre sua atuação.

Além dessa formação, são realizadas duas reuniões por ano com toda a equipe que atua no Programa, a fim de discutir as atividades realizadas por cada um deles, bem como propor melhorias, em um processo de contínua avaliação do desempenho do e no Programa. Os intérpretes contam também com formação específica, oferecida de uma a duas vezes por ano - conforme a necessidade e disponibilidade do órgão responsável (FENEIS), que envia alguns de seus membros para ministrar Oficinas aos IEs - também com o intuito de oferecer formação continuada.

4.2 O cenário da pesquisa: a escola polo

A escola em que esta pesquisa foi desenvolvida tem um histórico bastante peculiar. Aceitar e receber um Programa Inclusivo Bilíngue requer inúmeras adequações e alterações, que exigem dedicação e trabalho intenso da equipe escolar. Ainda assim, a gestão escolar não apenas acolheu o Programa, e também os novos profissionais que foram

integrados ao quadro de funcionários, como se engajou nas ações e promoveu melhorias ao longo do desenvolvimento do Programa. Desde o início dos trabalhos, a gestão acompanhou as reuniões de Assessoria, o trabalho dos profissionais, e também lutou por novas conquistas junto à prefeitura municipal – especialmente se considerarmos que esse formato de educação é ainda bastante recente e as adequações são ainda pouco (re)conhecidas nos órgãos públicos, o que demanda tempo, conhecimento e exigências constantes. Pode-se dizer também que a equipe de profissionais dessa escola constituiu-se um grupo unido, que procurava o estabelecimento de parcerias, discutindo as práticas realizadas, as necessidades do grupo e as dificuldades vivenciadas – o que facilitou o trabalho de todos.

Os anos finais do Ensino Fundamental se mostraram grande desafio para os gestores da escola polo e para a Assessoria do Programa. Essa etapa da educação, por si só, conta com especificidades que exigem trabalho cauteloso por parte de todos os envolvidos: os jovens passam por muitas mudanças nessa fase - com relação à própria escolarização (já que diferentes professores passam a ministrar as inúmeras disciplinas) e ao desenvolvimento físico e emocional. Já a escola, tem de aceitar e se empenhar para uma série de mudanças, de forma a se tornar bilíngue: uma experiência nova e que demanda envolvimento de toda a equipe escolar.

Além desse fato, os alunos surdos dessa etapa da educação vieram de experiências escolares anteriores pouco satisfatórias, com domínio restrito da Libras e a partir de propostas que visavam mais uma inclusão social (assistencialista) que o aprendizado efetivo, visto que até então o município não oferecia propostas de inclusão como esta. Esse fato, no início das atividades do Programa, mostrou-se complexo de lidar, devido aos fatores apresentados anteriormente e somando-se ao pouco conhecimento da Libras pelos alunos. É importante destacar que, no momento em que os dados desta pesquisa foram coletados (segundo semestre de 2011), a situação deles mostrava-se bastante diferente. Boa parte dos alunos já apresentava domínio da Libras e uma postura mais madura com relação ao aprendizado escolar.

O professor, por sua vez, deve lidar com a presença de inúmeros surdos em sala de aula e adequar suas aulas para atendê-los de forma satisfatória, com pouco ou nenhum conhecimento de Libras e das necessidades de seus alunos surdos. Soma-se a isso a presença dos intérpretes - figura totalmente nova na escola e que a duras penas cava seu espaço -, que devem estabelecer parceria com professores e alunos, além de buscar sempre a melhoria em seu desempenho para poder acompanhar o desenvolvimento dos alunos durante as aulas. Para tal, é necessário criar um espaço de interlocução entre os profissionais – professores e

intérpretes -, a fim de discutir as necessidades formativas dos alunos, bem como instaurar práticas dialógicas entre os profissionais, visando à adequação do trabalho pedagógico.

A escola polo em questão obteve, a partir do segundo semestre de 2010, um grande avanço nesse aspecto: os intérpretes de Libras passaram a participar das reuniões de planejamento, uma conquista de extrema importância para sua atuação em sala de aula. Nessas reuniões os professores podem expor o conteúdo a ser ministrado nas próximas semanas e as estratégias/didáticas pretendidas; dessa forma os IEs podem esclarecer suas dúvidas, dar sugestões, e ter um preparo anterior à aula. Embora alguns professores tenham dificuldade em entender a proposta e sintam-se "invadidos" em sua privacidade, essas práticas têm refletido em uma atuação positiva por parte dos intérpretes de Libras. Com isso, muitas dúvidas e questões práticas durante a interpretação foram sanadas, pois devido ao acesso anterior ao conteúdo a atuação em sala de aula tornou-se menos penosa (LACERDA et al., 2011). A troca de experiências entre os profissionais contribui para o processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, pois dessa forma os professores repensam sua metodologia de ensino e criam novas estratégias de ensino, o que facilita a atuação do intérprete.

Além dos encontros, individuais e coletivos, ao longo do ano letivo, ao final de cada semestre são realizadas reuniões com todos os profissionais envolvidos, visando refletir e avaliar de forma geral o funcionamento do Programa, planejar o semestre seguinte; nesse momento são apontadas as dificuldades e discutidas propostas para minimizar os obstáculos e solucionar possíveis problemas.

4.3 O pano de fundo: as salas de aula e as disciplinas

Embora a escola tenha sido receptiva às ações do Programa, a presença de um pesquisador pode causar desconforto a alguns profissionais. O foco deste estudo é a atuação do intérprete em sala de aula, assim, "invadir" o território de alguns professores configurou-se um trabalho de convencimento e negociações.

No período de realização da pesquisa, que se deu no segundo semestre do ano de 2011, a escola contava com seis intérpretes. Desses, cinco atuavam em diferentes salas de aula e um era "volante", assumindo tarefas fora da sala de aula, quando necessário, e substituindo um colega quando este precisava se ausentar. O número de profissionais disponíveis e sua disposição em participar da pesquisa foram aspectos positivos que viabilizaram as

observações em sala de aula. Entretanto, a escolha das disciplinas e dos professores a serem acompanhados foi minuciosa e dependeu de diversos fatores.

A proposta deste estudo, para além de observar atuação de intérpretes educacionais, era dar visibilidade a práticas de ensino que favorecessem a atuação do intérprete – e o aprendizado do aluno surdo – e que se mostrassem experiências interessantes. Nosso objetivo não foi apontar os fracassos do modelo inclusivo, tampouco criticar metodologias de ensino adotadas por professores ou apresentar as dificuldades dos intérpretes em decorrência disso – esse tipo de pesquisa pode ser encontrado em número considerável para a área (como se observa nas pesquisas de TENOR, 2008; RIJO, 2009; LIRA, 2009) -, mas discutir a interpretação perante aspectos positivos de atuação. Desse modo, e após inúmeros diálogos com intérpretes e gestores, optamos por selecionar três professores, de diferentes áreas do conhecimento - para uma maior abrangência dos saberes -, referidos como bons professores pela equipe escolar, e que aceitassem participar da pesquisa. Foram selecionados, portanto, um professor de Matemática, uma professora de História e um professor de Educação Física; os três ministravam aulas a quase todos os anos da segunda etapa do Ensino Fundamental, por isso foi possível observar a atuação de diferentes intérpretes em salas variadas.

Torna-se relevante, neste momento, contextualizar o que se passava nas salas de aula observadas e na atuação dos professores referidos, visto ser o espaço de atuação da principal figura deste estudo, o Intérprete Educacional.

As classes que receberam a pesquisadora foram: duas salas de 6º Ano (A e B), uma sala de 8º ano e uma sala de 9º ano. Em todas as salas a pesquisadora foi aceita pelos alunos e teve seu espaço garantido para a realização das videogravações, sem grandes dificuldades. Somente no 6º ano B a coleta de dados (e, consequentemente, as análises dos mesmos) tornou-se complexa devido à intensa desordem e barulho por parte dos alunos, o que, frequentemente, dificultava a atuação do professor e do IE. As demais salas eram mais silenciosas e os alunos mais atentos.

As aulas de História, apesar de bastante expositivas, apresentavam inúmeros contextos e didática: desde a apresentação de um tema oralmente, até exposição de vídeos da *internet*, leitura de textos/livros, apresentação de cartazes e imagens, dentre outros. A dinâmica realizada pela professora era interativa, os alunos eram questionados e convidados a participar da construção de conhecimentos, relembrando fatos e respondendo questões a todo o momento.

Quanto às aulas de Matemática videogravadas, talvez coincidentemente nos dias em que foi realizada a coleta de dados, eram menos expositivas e visavam à participação dos alunos na resolução de atividades. Em diversos momentos a exploração de conceitos também era realizada no momento da correção de exercícios, sendo uma aula com bastante diálogo entre professor e alunos, e uso quase que exclusivo do quadro negro como lugar de indicar temas e discutir aspectos relativos àquilo que o professor almejava ensinar.

Já as aulas de Educação Física apresentavam uma dinâmica muito interessante. Sempre composta por duas aulas em sequência, a disciplina era ofertada da seguinte forma: a primeira aula era utilizada pelo professor para exposição e discussão de conceitos e regras das atividades pretendidas, e a segunda aula para prática de exercícios em quadra. Essa forma de apresentação da disciplina possibilitava aos alunos a atenção e compreensão dos conceitos antes da realização das atividades, facilitando o contato entre professor e alunos no momento de esclarecimentos e dúvidas. Entretanto, tal dinâmica provocava também uma excitação nos alunos, que ficavam à espera do momento de ir para a quadra – fator que gerava aumento do ruído em sala de aula.

4.4 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Dos seis intérpretes educacionais atuantes na referida escola, um atuava em horários diferentes das gravações realizadas para a coleta de dados, e outro não aceitou participar da pesquisa por motivos pessoais; sendo assim, quatro IEs participaram desta pesquisa, referidos[25] como Cássio, Giovana, João e Sabrina. A seguir apresenta-se uma breve descrição acerca das experiências, formação e atuação de cada um deles.

Cássio possui formação em nível superior, em Educação Física, e Pós-graduação em Libras e Educação Especial, além de certificação Prolibras. Iniciou sua atuação como IE na escola no segundo semestre de 2011 e, nesse período, atuou também em uma instituição de ensino superior. Sua experiência como TILS teve início no mesmo ano, em 2011, em entrevistas de trabalho, consultas médicas, palestras, casamentos, funerais e outros espaços. O aprendizado de Libras teve início no ano de 2007, por meio de uma disciplina de graduação oferecida na Instituição onde estudava.

Giovana possui ensino médio completo e certificação Prolibras. Sua atuação como IE na escola se deu no início do ano de 2009. Sua experiência como TILS teve início,

[25] Os nomes referidos são fictícios, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

aproximadamente, no ano de 2005, em eventos, consultas médicas, empresas e no espaço religioso. Aprendeu Libras em meados de 2004, na igreja que frequentava e em contato com a comunidade surda, mas posteriormente fez alguns cursos de Libras a fim de aprofundar seus conhecimentos.

João possui formação em nível superior, em Letras, e certificação Prolibras. Atuou como IE na escola desde o segundo semestre do ano de 2010, e teve algumas poucas experiências de interpretação em cursos profissionalizante e universitário. Sua atuação como TILS teve início em 2010, em cerimônias religiosas e eventos. Aprendeu Libras em meados do ano de 2008, em ambiente religioso.

Sabrina possui certificação de curso de formação específica, em nível superior, em Tradução e Interpretação de Libras; não possui Prolibras. Atuou como IE na escola desde o início do ano de 2009. Sua experiência como TILS teve início em 2008, em palestras e campanhas publicitárias. Aprendeu Libras e iniciou o seu contato com a comunidade surda durante a sua formação no ensino superior, também por volta do ano de 2008.

É importante ressaltar que a atuação dos IEs apresentados, dentro de um grande contexto educacional, é foco deste estudo, entretanto, esta só é viável quando em relação/interação com outros sujeitos. Assim sendo, torna-se imprescindível contextualizar a participação dos demais sujeitos deste processo, ainda que de forma secundária, mas que são parceiros do Intérprete Educacional em sua atuação.

Os professores que aceitaram participar da presente pesquisa, conforme exposto anteriormente, foram referidos como bons professores pela equipe escolar. Em consonância com as referências, notou-se que os três mostraram-se muito solícitos durante o período de coleta de dados, disponibilizando o local solicitado para alocação da filmadora, explicitando aos alunos surdos e ouvintes o motivo da presença de uma pesquisadora em suas salas de aula, e colocando-se a disposição da pesquisadora sempre que solicitados. Em nenhum momento foi possível perceber uma mudança de comportamento ou de planejamento das aulas em decorrência da presença da pesquisadora, já que as observações ocorriam às segundas feiras, conforme a disponibilidade da pesquisadora.

4.5 Delineamento metodológico: a construção dos dados

Com o objetivo de compreender o fazer do Intérprete Educacional em sala de aula, traçamos o perfil metodológico do presente estudo visando à construção dos dados –

construção, pois, os dados emergem em meio a um processo histórico que envolve os sujeitos, a conjuntura de sua realidade, suas relações sociais, e são também fortemente influenciados pelo olhar do pesquisador.

Bakhtin (2009, 2010), em seus estudos, aborda a linguagem como tema central, definindo-a como fenômeno social, e não como conjunto de formas e regras, estanque. Para o autor a língua, como parte do fenômeno linguístico, só tem valor e sentido quando em uso concreto, quando enunciada para um interlocutor (presente ou não), com uma finalidade. Entendemos, a partir de nossas leituras até aqui apresentadas, que língua é movimento e só pode ser analisada dessa forma. Tratando-se do objeto aqui focalizado, o Intérprete Educacional, seu fazer se dá entre duas línguas, em constante movimento; cada dizer reflete suas escolhas, mas influenciadas pelas vozes de seus interlocutores, por seus valores, pelos sentidos que atribui ao enunciado no momento da interpretação. Assim sendo, observar esse profissional em atuação demandou-nos um olhar metodológico atento às questões concretas de sua atuação – o contexto, seus interlocutores, os enunciados de outros, seus enunciados, numa cadeia de acontecimentos linguísticos e sociais –, e não apenas com enfoque no ato tradutório/interpretativo em si.

A aproximação da realidade desse profissional exigiu a escolha de procedimentos e instrumentos de pesquisa condizentes com a perspectiva teórica proposta. Tentando abarcar a totalidade dos acontecimentos em torno do fazer do IE (mas cientes da impossibilidade disto), optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo e com alguma influência da abordagem microetnográfica. Essa se insere no contexto da Etnografia; faremos uma breve exposição desse campo para contextualizar nossa opção.

Pfaff (2010) descreve a Etnografia como um estilo peculiar de pesquisa, caracterizado, principalmente, pela investigação de mundos e modos de vida estranhos ou desconhecidos. Advinda dos estudos na área da Antropologia, visa à reconstrução do ponto de vista dos sujeitos observados, exigindo do pesquisador uma imersão nos modos de vida, culturas, hábitos dos sujeitos pesquisados. O pesquisador deve ir a campo e observar como se dão práticas sociais, sem influenciar ou modificar o ambiente, passando, para isso, a fazer parte do grupo pesquisado - observação participante, conforme autora refere. A abordagem mencionada também exige do pesquisador estudos aprofundados sobre os comportamentos e práticas sociais do grupo, foco de seus estudos; esse tipo de abordagem metodológica conta ainda com uma grande variedade de esquemas e instrumentos para coleta de dados.

Devido a esses fatores, aspectos da pesquisa etnográfica passaram ser utilizados também nas pesquisas escolares, nas últimas décadas; o fato de a escola ser uma instituição fechada, com valores, cultura e rituais próprios, atraiu os pesquisadores a olharem para tais práticas sob sua égide. Dentro desta perspectiva metodológica encontra-se a abordagem microetnográfica. Segundo André (1997, p.5), trata-se da análise de microcomportamentos nas interações sociais, pois, "Distinguindo-se da etnografia em geral, o foco principal não é mais o que acontece, mas o como acontece." Observa-se nessa perspectiva a intenção de descrever detalhadamente o que acontece e como funciona determinado grupo cultural, com interferência mínima do pesquisador, que deve buscar a compreensão da visão de mundo de seus investigados.

Com relação ao uso dessa perspectiva para pesquisas centradas no espaço escolar, Erickson (2001) afirma que

> ... a combinação da pesquisa etnográfica com a microetnografia é um meio de descobrir a natureza interacional dos ambientes da aprendizagem num nível de especificidade analítica que pode sugerir maneiras de mudar e melhorar as práticas pedagógicas e curriculares, assim como compreendê-las e descrevê-las tais como se apresentam no momento" (p. 16).

Esse tipo de abordagem conquistou pesquisadores da área educacional, também por ter o vídeo como fonte principal de coleta de dados – que possibilita ver, rever, discutir e apurar seu olhar, suas análises, até que se consiga chegar a uma visão próxima e mais precisa do objeto pesquisado. Todavia, conforme esclarece André (1997), trata-se de um procedimento extremamente complexo, já que exige conhecimentos técnicos no momento das filmagens, e demanda muitos esforços na transcrição dos dados. Apesar de oneroso e longo, esse trabalho pode trazer resultados positivos, principalmente se associados às anotações de campo, que envolvem o olhar do pesquisador, possibilitando análises e interpretações mais completas.

Ressaltamos que para este estudo houve uma **aproximação** da abordagem microetnográfica, pela estreita relação com nossos propósitos, todavia não nos filiamos aos seus métodos e procedimentos de transcrição, pois demandariam tempo longo de apropriação, e inúmeras adaptações, em virtude das especificidades da transcrição de Libras. Apontamos, apenas, uma afinidade com a abordagem, por se tratar de uma pesquisa realizada em sala de aula, que considera o "como" do fazer do profissional IE, e por tentarmos nos aproximar o máximo possível de seu cotidiano, alterando minimamente suas práticas. Também o uso de

videogravações como meio principal de coleta de dados, segundo a abordagem em questão, nos atraiu, pela possibilidade de refinamento do olhar para as análises.

Buscando a aproximação da realidade escolar, procuramos indícios de como se dão as práticas sociais dos profissionais intérpretes educacionais, as relações que ocorrem nesse contexto e que possíveis significações são produzidas. Os procedimentos abrangeram a observação de situações de sala de aula, com gravação em vídeo, e registro em diário de campo.

Inseridos em salas de aula e acompanhando as vivências nelas ocorridas, realizamos videogravações que nos permitiram registrar situações de interesse para a pesquisa e, na medida do possível, captar situações naturais e cotidianas do processo tradutório realizado pelos IEs. Todos os intérpretes convidados a participar deste estudo foram esclarecidos anteriormente quanto à sua finalidade e assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Julgamos necessário que os professores também assinassem o Termo, pois embora não fossem o foco da pesquisa, sua participação como enunciador os tornou participantes. Os alunos, surdos e ouvintes, não foram convidados assinar o Termo. Nossa opção metodológica levou-nos a dirigir nosso olhar (e nossa câmera) para a atuação dos IEs – inevitavelmente os professores também aparecem nas videogravações, e seus dizeres são captados (e são parte fundamental do fazer do IE). Entretanto, abranger os enunciados dos alunos surdos e ouvintes[26] ultrapassou os limites desta pesquisa. Sabemos da importância dos surdos na relação com o IE; sua atuação é norteada pelo retorno (ou não) do aluno surdo, sua responsividade quanto às enunciações produzidas. Todavia toda pesquisa tem um limite, e sabemos que deixamos alguns olhares excluídos deste estudo[27] – limitamo-nos às observações sobre as práticas do Intérprete Educacional.

Os espaços observados foram: duas salas de aula do 6º Ano (A e B), uma sala de 8º ano e uma sala de 9º ano, durante as aulas de história, matemática e educação física, e que contavam com alunos surdos. A escolha dessas salas se deu mediante a disponibilidade de dias e horários em que a pesquisadora poderia estar na escola para coletar os dados e a presença dos professores, nos dias possíveis, selecionados para a pesquisa.

[26] Todos os alunos presentes nas salas de aula foram informados da presença da pesquisadora, esclarecidos acerca da pesquisa e avisados sobre as videogravações. Por não aparecerem nas imagens (por estarem de costas para a filmadora) e, apenas eventualmente seus enunciados serem citados nos episódios observados, julgamos desnecessário que todos assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

[27] Ao longo das análises, pontualmente, será possível observar outros aspectos relacionados à atuação do IE, tais como: o aprendizado do português pelos alunos surdos, a relação entre alunos (ouvintes e surdos), a relação entre alunos e professores, todavia esses não são foco da pesquisa, mas inevitavelmente serão abordados por fazerem parte do contexto observado.

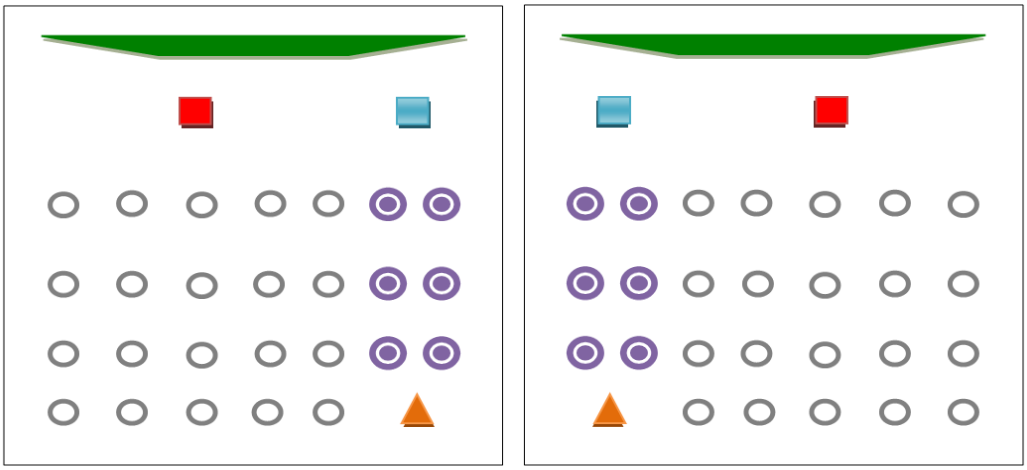
As salas de aula tinham, em média, 30 alunos, sendo entre 1 e 8 surdos e os demais ouvintes; as aulas ministradas tinham duração de cinquenta minutos cada uma, e os intérpretes permaneciam em sala durante todo o período, sendo que, quando possível, acompanhavam uma mesma turma durante todo o ano letivo. O quadro abaixo apresenta a distribuição de intérpretes por sala de aula:

Turma/Ano	Intérprete	Número de alunos ouvintes	Número de alunos surdos
6º ano A	Cássio/Sabrina	25	4
6º ano B	João	24	7
8º ano	Giovana	19	6
9º ano	Sabrina	25	2

Tabela 3: Representação da distribuição de IEs por sala de aula

Ressalta-se que, no período de coleta dos dados (segundo semestre de 2011), um dos intérpretes da escola estava afastado do trabalho por questões de saúde, o que gerou algumas mudanças nos espaços de sala de aula. Os IEs precisaram se organizar e revezar para atender à sala que ficou sem intérprete; sendo assim, observou-se que, algumas vezes, um mesmo profissional atuava em duas salas diferentes, de acordo com a demanda.

Os espaços das salas de aula foram ajustados de forma que o intérprete permanecesse próximo à lousa e ao professor, em pé ou sentado (conforme a atividade ministrada e a necessidade), e com os alunos surdos sentados agrupados e próximos ao intérprete. A fim de melhor compreender esse funcionamento, preparamos dois mapas que ilustram as possíveis organizações de salas de aula, conforme a localidade da sala, que pode ser observado abaixo:



LEGENDA			
	Lousa		Alunos surdos
	Intérprete de Libras		Alunos ouvintes
	Professor		Pesquisadora (filmadora)

Figura 1: Mapas das salas de aula e respectiva legenda

As filmagens foram realizadas ao longo do segundo semestre no ano de 2011, com o intuito de apreender imagens do trabalho do intérprete durante as referidas disciplinas, apenas nos momentos em que professores expunham conteúdos; momentos de realização de atividades pelos alunos e em que os alunos copiavam conteúdos da lousa foram descartados, por não apresentarem a atuação do intérprete.

A coleta de dados foi realizada sempre no mesmo dia da semana (às segundas-feiras), pela disponibilidade da pesquisadora e pela presença dos três professores na escola nesse dia da semana. As videogravações não foram realizadas semanalmente, mas com espaçamento de, aproximadamente, quinze dias entre uma e outra filmagem, somando oito encontros. As filmagens compuseram um banco de dados, que conta com cerca de seis horas e meia de duração.

É importante ressaltar que a configuração do espaço, a opção por utilizar apenas uma filmadora e de alocá-la distante dos sujeitos pesquisados (no fundo da sala) deveu-se a alguns fatores. A troca de professores/disciplinas nesse nível de ensino é prática comum; ao término de uma aula o professor segue para outra sala – devido a isso a pesquisadora, muitas vezes, ao fim de uma aula, teve que ser ágil com todo o equipamento, para não perder o início

de outra aula, em outra sala. Assim sendo, a localização deveria ser estratégica, e carregar duas filmadoras nessas condições seria inviável.

Garcez, Duarte e Eisenberg (2011) discutem sobre o uso de videogravações como instrumento metodológico em pesquisas, e abordam os objetivos e finalidades desse recurso. De acordo com os autores, a opção da metodologia de uma pesquisa deve considerar o que é necessário para obter dados que permitam a melhor aproximação do objeto de pesquisa. Algumas situações, como as práticas pedagógicas em sala de aula, são apontadas como exemplos de situações em que o registro em vídeo torna-se grande aliado, pois o uso de imagens em movimento permite capturar aspectos que outros recursos não conseguem, como expressão facial e corporal, atividades em grupo, dentre outros.

Os autores citam ainda que quando do trabalho junto a crianças, a videogravação capta sons, imagens e movimentos que possibilitam compreender toda uma rede de significados e sentidos, que se manifestam por meio de palavras, gestos, relações. Concordamos com as palavras dos autores e, considerando que a Libras é uma língua visuogestual e, nesta pesquisa, visualizar a língua em uso torna-se importante, o registro em vídeo foi uma opção apropriada aos nossos interesses.

Um diário de campo também foi utilizado como instrumento metodológico, no qual a pesquisadora registrou os temas das atividades realizadas, as estratégias usadas pelos professores e fez anotações acerca das impressões sobre as circunstâncias de sala de aula. Esse diário foi utilizado somente para contextualizar os episódios de análise e auxiliar na compreensão dos conteúdos trabalhados pelos professores, ou seja, para uso da própria pesquisadora.

É importante destacar que o diário de campo abarca situações que não são captadas pela gravação ou em relatos; sendo de suma importância, pois trazem informações sobre as sensações e percepções do pesquisador sobre os acontecimentos, sob a “lente” de sua perspectiva teórica. Já o uso da videogravação, forma principal de registro neste estudo, permite a observação da realidade tal como ela ocorre - as interações e as práticas -, o que possibilita uma visão ampla dos processos e dos produtos sociais nesses espaços. Tais procedimentos estão ligados à posição teórica na qual a pesquisa é ancorada. Trazemos as reflexões de Vigotsti neste momento, quando aborda a questão do método em suas pesquisas - o autor acredita que o foco de interesse não deva ser a mera descrição de fatos, mas a compreensão das relações e comportamentos, a observação dos processos (VIGOTSKI,

2007). Assim, o diário de campo e a videogravação mostraram-se instrumentos adequados para esses fins.

4.6 Apresentação e tratamento dos dados

Do banco de dados de videogravações selecionamos nove episódios, sendo três discutidos em cada um dos seguintes eixos: ‘a construção coletiva de conhecimentos em um contexto de ensino dialogado’; ‘a visualidade como elemento constitutivo do processo enunciativo’; ‘a narrativa amparada por representações imagéticas’[28]. O critério de escolha dos episódios foi a relação destes com os objetivos da pesquisa, ou seja, melhor compreender o que há por trás da interpretação em sala de aula, que fatores influenciam, positiva ou negativamente, a atuação do IE, considerando sua autoria, o impacto do discurso de “outrem”, a polissemia das línguas em jogo e, especialmente, a criação pelo IE.

Os episódios foram recortados e transcritos de forma que o leitor pudesse acompanhar cada uma das enunciações, e apresentados em quadros, nos quais os eventos foram apresentados simultaneamente, a fim de facilitar a leitura. A primeira coluna apresenta os Enunciados (referidos nos quadros como Enu.), ou seja, representa trechos dos discursos dos locutores – que foram enumerados para, quando referidos nas discussões, serem mais facilmente encontrados pelo leitor. Os enunciados estão divididos de forma a facilitar a visualização de diferentes interlocutores. Na segunda coluna foram apresentadas os enunciados de professores, intérpretes de Libras e alunos ouvintes e surdos.

O discurso oral, produzido por professores, alunos ouvintes e intérpretes de Libras (quando da interpretação para o português oral) foi transcrito para o português. Os enunciados produzidos pelos intérpretes educacionais foram transcritos para Libras, e seguiram o procedimento de notação de Lacerda (1996), com algumas alterações que visaram facilitar a compreensão do leitor. Esses enunciados apresentam-se na mesma linha de seu interlocutor, uma vez que produzidos em simultaneidade, e estão divididos por linha pontilhada.

No quadro abaixo apresentamos as normas e formas de transcrição adotadas para a apresentação dos dados.

[28] Todos os eixos serão mais bem explorados no capítulo seguinte; por ora faremos apenas a indicação dos eixos de análises para situar o leitor quanto à forma de apresentação dos dados.

EVENTO	NOTAÇÃO	EXEMPLO
Enunciados simultâneos	Linha pontilhada	Alunos Ouvintes: Terra!
		IE: MESOPOTÂMIA... (faz expressão de pergunta, aguardando resposta dos alunos)
Enunciados orais	Português corrente	Professora: Então no que que nós vamos nos concentrar primeiro? Como chama a região que estamos estudando agora?
Observações sobre locutores: Professores, alunos ouvintes e surdos	Português corrente - entre parênteses e em itálico	(*professora escreve na lousa*)
Enunciados em Libras	Transcrição para Libras - em caixa alta	IE: LIVRO EU PEGAR TODOS CERTO? LIVRO-ABRIR NÚMERO 7-6, MAS LIVRO EU PEGAR, ESPERAR.
Marcação em azul	Trechos em que a apresentação de imagens da interpretação se fez necessária	X PONTO X PONTO X QUANTOS?
Marcação em vermelho	Trechos que evidenciam aspectos para discussão	(Aponta para AO que respondeu) M-E-S-O-P-O-T-A-M-E-A. SINAL MESOPOTÂMIA, MESOPOTÂMIA.
Soletração manual	Letras em caixa alta e entre hífens	IE: PRIMEIRO T-I-G-R-E...
Gestos e ações não verbais associadas ao IE	Em português corrente – entre parênteses.	IE: (para de sinalizar e retoma)
Enunciados orais do IE	Em português corrente – entre aspas e itálico	IE: "*Três. três xis.*"

Tabela 4: Normas e formas de transcrição dos dados da pesquisa

Conforme se observou na tabela, com relação às transcrições dos enunciados em Libras, algumas palavras/sinais foram destacadas em cor azul, para dar destaque aos trechos em que a apresentação das imagens se fez necessária, e outras em vermelho, a fim de evidenciar aspectos a serem discutidos. A transcrição e tradução dos enunciados da Libras para o português foram realizados pela própria pesquisadora, visto que esta é também uma profissional intérprete, apta a realizar a tarefa.

Sobre as imagens apresentadas, os enunciados dos IEs em Libras foram reproduzidos para atender aos objetivos da pesquisa, investigar como se dá o processo de interpretação (e todos os fatores/aspectos que contextualizam sua prática), e as significações produzidas no contexto de sala de aula. Dar visualidade à língua, em alguns momentos, mostrou-se um importante recurso metodológico.

Embora os IEs tenham sido videogravados, inserir a imagem deles na pesquisa, que ficará disponível ao público, poderia gerar desconforto e constrangimento aos sujeitos da pesquisa. A exposição dos intérpretes, personificados pela imagem e identificados por seus méritos e falhas perante a academia, revelaria sua identidade e poderia prejudicar sua imagem junto à comunidade surda, e instituições contratantes de seus serviços.

Assim sendo, visando preservar a identidade desses profissionais, os enunciados em destaque foram reproduzidos pela pesquisadora, e captados por meio de câmera fotográfica, proporcionando também a melhor visualização dos enunciados/sinais em movimento que destacamos para análise.

Os episódios foram divididos em três eixos temáticos, para fins de análise e discussão. Esses foram determinados pela relação dialógica que se estabeleceu entre o IE e as características dos professores/interlocutores, bem como o contexto e especificidade dos enunciados em cada um, aspecto que marca o tipo de atuação. As categorias de análise estão subdivididas nos seguintes eixos: ‘a construção coletiva de conhecimentos em um contexto de ensino dialogado’; ‘a visualidade como elemento constitutivo do processo enunciativo’; ‘a narrativa amparada por representações imagéticas’.

A apresentação dos resultados e análises deu-se mediante a exposição de episódios, apresentados em um quadro com enunciados dos participantes, e posterior discussão. As discussões foram amparadas nos pressupostos da perspectiva enunciativa discursiva, proposta por Bakhtin (2009, 2010), que oferece a possibilidade de compreensão da relação dialógica vivenciada pelo IE. E também nos apoiamos na literatura da área de linguística, tradução e educação de surdos, conforme exposto nos capítulos iniciais deste estudo. No capítulo que segue, apresentaremos e discutiremos os episódios de interesse.

CAPÍTULO 5
O INTÉRPRETE EDUCACIONAL EM FOCO: A PLURALIDADE DE SUAS AÇÕES

> *O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais fraseológicos e gramaticais das línguas mas, acima de tudo, por sua construção composicional (Mikhail Bakhtin).*

Iniciamos este capítulo dialogando com Bakhtin e refletindo sobre a questão dos gêneros discursivos e do estilo. Para o autor o conceito de estilo está imbricado à composição e tema de um texto, apresentando-se como o acabamento estético, marcado pela interlocução e pela dialogia. O que confere estilo ao autor de um texto (ou de um enunciado) é a forma única com que ele faz uso dessas categorias, sob a influência dos valores e crenças que o constituem. Assim, cada enunciação - e cada interlocutor - tem um modo de dizer, marcado também pelo contexto e pelo gênero discursivo assumido. O modo de dizer determina o que é dito. Dessa forma se dá o discurso em sala de aula: o professor narra, com estilo, construções e recursos próprios, enquanto é narrado pelo Intérprete, que também é marcado por seu próprio modo de dizer, que é carregado de valores e crenças. Esses muitos dizeres, de pessoas e línguas diferentes, são recebidos pelos alunos, e o que mais importa é que os discursos façam sentido e sejam significados por eles. É nessa complexa realidade que direcionamos nosso olhar à atuação do Intérprete.

A escolha dos eixos temáticos, para fins de análises, deveu-se ao compromisso com todos esses fatores que, a nosso ver, estão intimamente ligados à atuação do Intérprete Educacional. Cada professor apresenta, em sua enunciação, além de temática única e diferenciada, um estilo próprio de construção da aula, de encadeamento de ideias, de formas de expressão. E cada Intérprete, também autor de seus dizeres, apresenta uma forma singular de lidar com cada enunciado, com cada conteúdo, com cada contexto.

A definição dos eixos foi movida pela característica das aulas, que envolviam não apenas determinados professores e intérpretes, ou uma disciplina específica, mas que estavam marcadas pela intimidade ou não entre interlocutores, pela proximidade ou não do intérprete com a temática, pela parceria ou não entre interlocutores ao longo do semestre acompanhado no percurso da coleta de dados.

Assim, apresentaremos, a seguir, nove episódios, sendo três discutidos em cada um dos seguintes eixos: ‘a construção coletiva de conhecimentos em um contexto de ensino dialogado’; ‘a visualidade como elemento constitutivo do processo enunciativo’; ‘a narrativa amparada por representações imagéticas’. Os eixos escolhidos pretendem favorecer a ênfase de análise em aspectos que julgamos relevantes, mas sabemos que cada um dos episódios poderia também ser analisado a partir de outras ênfases. O processo de análise implica escolhas, e aquelas que apresentamos aqui são as que nos pareceram as mais instigantes para o debate e para os propósitos de nosso estudo.

5.1 A construção coletiva de conhecimentos em um contexto de ensino dialogado

Este eixo de análise é composto por três episódios referentes às aulas da disciplina de História. As referidas aulas foram destacadas por se tratarem de aulas bastante expositivas, em que, normalmente, a professora discursava sobre o tema previamente anunciado, e para os quais os alunos (surdos e ouvintes) se mostravam bastante interessados e participativos. Algumas características dessas aulas se mostraram positivas e favoráveis à prática do Intérprete Educacional, e por isso serão salientadas.

A dinâmica das aulas consistia não apenas na exposição de determinado tema, mas de diálogo e interação constante com os alunos, questionando seus conhecimentos, retomando discussões de aulas anteriores, em um processo de construção coletiva dos conhecimentos, por meio da interação dialógica. Além disso, a professora fez uso, em todas as aulas observadas, de recursos pedagógicos que apoiavam seus enunciados, quer por meio de imagens e cartazes, quer pela apresentação de vídeos ou leitura de textos. Os episódios a seguir permitem acompanhar a atuação do Intérprete Educacional nesse contexto.

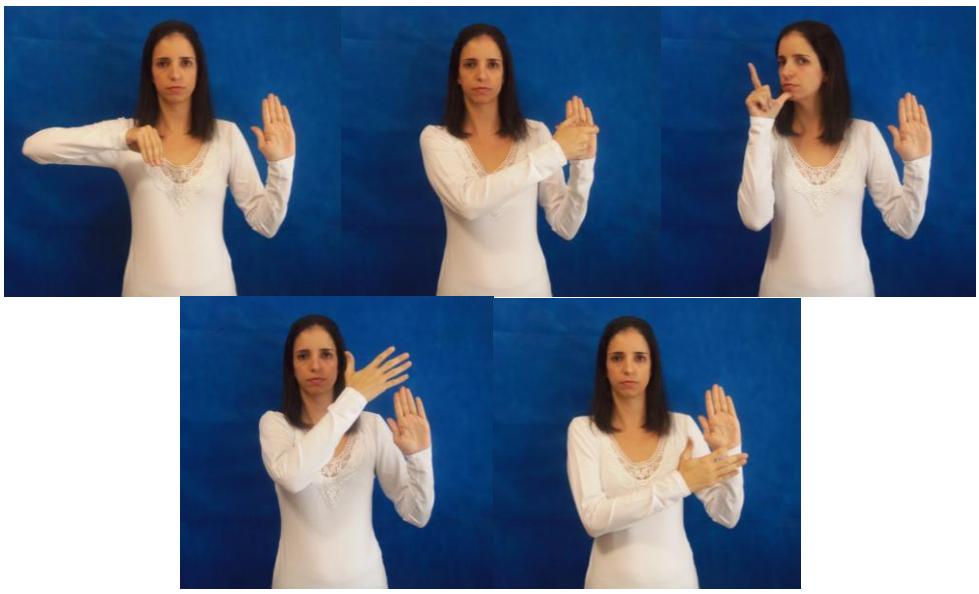
Episódio 1: Mesopotâmia – terra entre rios

A aula apresentada neste episódio foi ministrada para a sala do 6º ano A, cuja intérprete era Sabrina, e contava com 4 alunos surdos presentes.

O tema da aula era “Mesopotâmia” e a professora já o havia abordado anteriormente de forma breve. Em um primeiro momento a professora levou os alunos à sala de informática onde mostrou um vídeo, no qual havia imagens da localização da Mesopotâmia (mapa), dos modos de vida, da escrita, dentre outros aspectos que deram

contextualização ao tema, e em seguida retornaram à sala de aula. A professora iniciou então uma exposição/discussão acerca do tema, conforme se observa a seguir:

Enu.	Locutores
1	Professora: Então no que que nós vamos nos concentrar primeiro? Como chama a região que estamos estudando agora?
	IE: FOCO O-QUE? MESOPOTÂMIA NOME? 
2	ALUNOS OUVINTES: Mesopotâmia
3	Professora: Isso, Mesopotâmia! (*professora escreve na lousa*) Esta palavra, Mesopotâmia, ela já tem um significado. Significa o que pra nós? Eu mostrei isso lá no vídeo.
	IE: (Aponta para Aluno Ouvinte que respondeu) M-E-S-O-P-O-T-A-M-E-A. SINAL MESOPOTÂMIA, MESOPOTÂMIA. (aponta para a lousa) SIGNIFICAR JÁ PALAVRA SIGNIFICAR O-QUE PALAVRA? SIGNIFICAR O QUE? ANTES VÍDEO MESOPOTÂMIA SIGNIFICAR O QUE? PALAVRA?
4	Alunos Ouvintes: Terra!
	IE: MESOPOTÂMIA... (faz expressão de pergunta, aguardando resposta dos alunos)
5	Professora: Terra... entre...
	IE: (aponta para a lousa)
6	Alunos Ouvintes: Rios!
7	Professora: Rios! Terra entre rios. Precisamente, quais são os rios?

	IE: TERRA, MESOPOTÂMIA AGUA, ÁGUA-EM–CIMA, ÁGUA, ÁGUA-EM-BAIXO. (e para as mãos, com expressão de dúvida, esperando resposta dos alunos). BOM? RIO DOIS QUAL? 
8	Alunos Ouvintes: O Tigre
	IE: PRIMEIRO T-I-G-R-E...
9	Professora: E o...?
	IE: SEGUNDO... (expressão de pergunta)? PRIMEIRO, SEGUNDO?
10	Alunos Ouvintes: (*alunos falam ao mesmo tempo*) Eufrates!
11	Professora: Eufrates. (*escreve na lousa o nome dos rios*) Tigre e o rio Eufrates, tá? Vamos lá! Terra entre rios; quais rios? Não é qualquer rio, é o rio Tigre e o rio Eufrates.
	IE: PRIMEIRO T-I-G-R-E, SEGUNDO E-L-T (para de sinalizar e retoma) E-L-F-R-A-T-E-S. OK? RIO MAS MESOPOTÂMIA ÁGUA-EM–CIMA, ÁGUA-EM-BAIXO. RIO QUALQUER NÃO, RIO DOIS, PRIMEIRO T-I-G-R-E, SEGUNDO E-L-F-R-A-T-E-S. PRIMEIRO SEGUNDO RIO. OK?
12	(*Alunos Ouvintes falam ao mesmo tempo, perguntando sobre o livro*) Professora: Mas os livros não estão com vocês, né? Estão comigo. Está na página 76. Mas os livros estão ... a gente já vai buscar os livros, só um instante.
	IE: LIVRO EU PEGAR TODOS CERTO? LIVRO-ABRIR NÚMERO 7-6, MAS LIVRO EU PEGAR, ESPERAR.
13	Professora: Então, eh... A Mesopotâmia fica ... Nicole, vou pedir para você mudar de lugar, por favor. (*Fala ininteligível*) Porque está conversando demais! (*Alunos Ouvintes falam ao mesmo tempo*)
	IE: (aponta para a lousa) MESOPOTAMIA... SINAL-NICOLE CADEIRA-TROCAR POR-FAVOR. LIVRO PEDIR-NÃO, POR FAVOR CADEIRA-TROCAR. FALAR FALAR FALAR, NÃO!

14	Professora: Então a Mesopotâmia, terra entre rios, entre os rios Tigre e o rio Eufrates – isso nunca vai mudar, é a única região que recebeu este nome justamente porque as sociedades surgiram ao redor desses rios. Então não é entre outro lugar ou entre outros rios. Porque vai haver a existência dessas sociedades, dessas cidades, nascerem próximos aos rios? Por causa do que?
	IE: MESOPOTAMIA SIGNIFICAR TERRA, MESOPOTÂMIA AGUA, ÁGUA-EM –CIMA, ÁGUA-EM-BAIXO. T-I-G-R-E EM-CIMA, EMBAIXO E-L-F-R-A-T-E-S. TROCAR NUNCA. PORQUE NOME? PORQUE SOCIEDADE (aponta para a lousa) COMEÇAR MESOPOTÂMIA EM-VOLTA, LUGAR OUTRO RIO OUTRO NÃO. PORQUE SOCIEDADE CIDADE CRIAR PERTO RIO PORQUE? PORQUE? 
15	Alunos Ouvintes: Porque às vezes precisa alguma coisa pra plantar...
	IE: OUTRA-VEZ, PORQUE PRECISAR SEMENTE-PLANTAR...

No Enunciado 1 nota-se que o IE sinaliza Mesopotâmia; o sinal foi uma criação do intérprete e refere-se visualmente a uma região, conforme se observa no mapa a seguir:

Figura 2: Mapa da Mesopotâmia e Sinal de Mesopotâmia adotado pela intérprete
Fonte: http://www.fisica.net/giovane/astro/Modulo1/cosmologia-antiga.htm

A necessidade de criar um sinal para a região decorre do fato de que o tema da aula era a Mesopotâmia – e soletrar o nome da região em todos os momentos em que fosse mencionada, dificultaria a atuação do IE, além de tornar-se cansativo para os alunos surdos. Entretanto, a IE não propôs ou realizou um empréstimo linguístico do português[29], referindo a região a partir de sua primeira letra, como costumeiramente alguns intérpretes fazem – ela construiu um sinal que demonstrava a região visualmente e fazia referência ao seu conceito. Assim, no Enunciado 7, em que IE faz um sinal para demonstrar o conceito mencionado pela professora,"terra entre rios", ela não está apenas usando um classificador (como um recurso da língua), mas demonstrando visualmente um conceito, posicionando-o no espaço, conforme se observa no mapa[30]. A forma de sinalizar Mesopotâmia e seu significado, aponta para o fato de que o profissional, ao criar e apresentar os sinais preocupa-se também com a elaboração conceitual pelo aluno surdo.

A construção de conceitos pela criança em fase escolar é um processo bastante complexo; quando uma criança entra em contato com novos conceitos, ela busca em seu repertório e experiências, alguma aproximação com outros conceitos já apreendidos, já consolidados internamente, para que possa melhor elaborar os conhecimentos até então desconhecidos (VIGOTSKI, 2008 [1934]; FONTANA, 2005). No caso específico do sujeito surdo tal apropriação se dá por suas experiências visuais (e pela língua, que também é visual), promovendo a significação e a internalização dos novos conceitos. "O aprendizado é uma das principais fontes de conceitos da criança em idade escolar, e é também uma poderosa força que direciona o seu desenvolvimento, determinando o destino de todo o seu desenvolvimento mental." (VIGOSTKI, 2008 [1934], p. 107). Os conceitos ora desenvolvidos em sala de aula são de suma relevância para os alunos e, ao interpretar conceitos preocupando-se com as questões da visualidade implícitas na língua, a IE proporciona experiências que podem vir a consolidar diversos conhecimentos – que será a base para os principais processos mentais desses alunos.

Enfatizando, neste momento, a questão linguística do sinal criado pela IE, Mesopotâmia apresenta-se em um espaço neutro, sem tocar o corpo, o que certamente

[29] De acordo com Strobel e Fernandes (1998, p.36), a definição de empréstimo linguístico da língua portuguesa refere-se ao fato de que "alguns sinais são realizados através da soletração, uso das iniciais das palavras, cópia do sinal gráfico pela influência da Língua Portuguesa escrita. Esses empréstimos sofrem mudanças formativas e acabam tornando-se parte do vocabulário da Libras."

[30] Nota-se que o sinal de Mesopotâmia é realizado verticalmente, como na apresentação de um mapa ou como no desenho realizado na lousa, e não horizontalmente, como em uma representação real da superfície terrestre. Essa foi uma opção da IE durante a construção do enunciado, que acompanhou a representação gráfica conforme exposição da professora.

possibilitou a apresentação de outros aspectos relacionados ao tema, como ocorreu no Enunciado 14. A professora enunciou "... porque as sociedades surgiram ao redor desses rios", e a IE, imediatamente, utilizou a mão de apoio (mão direita) "aproveitando" o sinal de Mesopotâmia para referir as sociedades que surgiram ao redor dos rios[31]. Essa estratégia mostrou-se positiva e adequada, já que possibilitou uma aproximação visual com o tema e o desenvolvimento de seu conceito a partir de um sinal criado. Abaixo, para fins de visualização e comparação, as figuras de Mesopotâmia e "sociedades ao redor", lado a lado:

Figura 3: Sinais de "Mesopotâmia" e "sociedades ao redor"

Assim, a criação de sinais pela IE não se baseia apenas na estrutura das línguas, mas em seus sentidos – enunciados e pretendidos -, nos conceitos a serem internalizados pelo aluno. As línguas, portanto, mostram-se mais que códigos ou conjuntos de convenções,

> ... mas contém também potencialidade de criação de novos sentidos a partir de um conjunto de regras de combinação que, com base nuns poucos elementos, criam múltiplos sentidos, sentidos que não estão previstos antes de ser criados, que são possíveis, mas não estão realizados até que alguém enuncie. (SOBRAL, 2008, 85).

Entretanto, não se pode deixar de mencionar o ocorrido nos Enunciados 3, 11 e 14, destacados em vermelho; a IE soletra erroneamente dois termos importantes no desenvolvimento do tema: M-E-S-O-P-O-T-A-M-E-A e E-L-F-R-A-T-E-S. Vale ressaltar que embora a professora tivesse escrito tais palavras na lousa, a IE não percebeu e cometeu uma falha – talvez devido ao fato dos sons/fonemas serem semelhantes quando da pronúncia em português oral. Uma questão importante durante o ato de tradução e interpretação é estar atento às informações disponibilizadas – nesse caso a lousa -, para evitar que erros dessa

[31] Neste trecho o enunciado da professora demonstra incoerência, pois se a Mesopotâmia é a "terra entre rios" as sociedades surgiram próximas aos rios e não "ao redor dos rios". A IE, por sua vez, realiza a interpretação conforme o enunciado da professora, podendo essa sentença causar algum estranhamento ou incompreensão.

natureza ocorram e venham a influenciar o aprendizado do aluno surdo, que pode apreender a grafia das palavras de forma equivocada.

Esse tipo de falha, no entanto, mostra-se frequente entre intérpretes, visto que o processo de tradução e interpretação quase nunca se dá de maneira exata, perfeita – os erros e deslizes são mais facilmente observados que os acertos. Não se trata de questionar o conhecimento do IE com relação ao português escrito, mas de apontar para uma ocorrência comum durante a interpretação e discutir formas de diminuí-las. Ter acesso ao planejamento das aulas, por exemplo, pode ser uma forma de "prever" o que acontecerá durante as aulas e evitar alguns erros; como nem sempre isso é possível ou viável, é importante que o IE se assegure de outras maneiras, cuidando ao máximo de sua formação e buscando conhecimentos.

Inúmeras pesquisas sobre o trabalho do TILS e do IE demonstram uma grande preocupação com a interpretação da mensagem da Língua Portuguesa para a Libras, e com a necessidade de conhecimento profundo do profissional sobre língua de sinais, de forma a proporcionar acessibilidade ao público surdo, em quaisquer espaços. Todavia, pouco se discute sobre o conhecimento desse profissional acerca de sua língua materna – a Língua Portuguesa. Conforme especifica Quadros (2004) o tradutor e intérprete de Libras deve ter domínio e fluência em ambas as línguas. Assim sendo, para que o profissional atue com excelência é indispensável que tenha fluência, domínio de vocabulário formal, uso adequado de gramática e concordância verbal, e todos os aspectos que lhes são exigidos para interpretação para Libras, também em sua primeira língua. Erros podem acontecer, obviamente, mas é preciso destacar a necessidade de maior atenção a esse aspecto fundamental que tem sido relegado quando da atuação do TILS/IE.

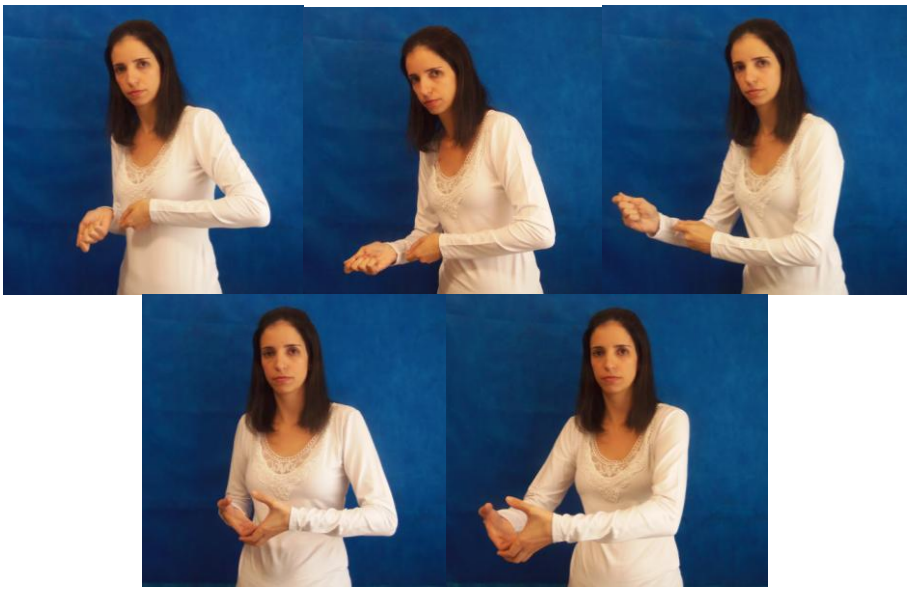
O conhecimento profundo da Língua Portuguesa deve ser também prioridade na formação e atuação do intérprete, por duas razões: a primeira (ilustrada e exemplificada acima), por ser ele uma referência discursiva para o surdo – e por isso deve fazer o uso correto da língua portuguesa -, e a segunda, pela necessidade de uso adequado da língua portuguesa quando da interpretação da Libras para o português oral. Sousa (2010) aponta em sua pesquisa que, de fato, a maior dificuldade durante a interpretação, relatada por profissionais, é a interpretação oral, quer por falta de experiência prática, quer pela falta de clareza sobre o enunciado do surdo. A questão é que, ao representar a "fala" do surdo o profissional deve fazê-lo com competência e adequação, de forma a não prejudicar o discurso do surdo. Mais

um aspecto relevante para justificar a necessidade de esse profissional instruir-se e aprimorar os conhecimentos em sua língua materna.

Episódio 2: Canais de irrigação

Este episódio ocorreu na mesma sala de aula que o episódio anterior; no 6º ano A, com 4 alunos surdos presentes e cuja intérprete era Sabrina. A professora, nessa aula, dando continuidade ao tema anteriormente trabalhado junto aos alunos, História Antiga e Mesopotâmia, abordou o problema das cheias constantes que aconteciam naquele momento da história. As chuvas causavam transtornos à sociedade, devido à proximidade das construções de casas às margens dos rios, que transbordavam e destruíam as construções ao seu redor. Ela, então, explana com os alunos que medidas foram tomadas para superar o problema das cheias, fazendo uso de relatos e relembrando aulas anteriores.

Enu.	**Locutores**
1	Professora: ... Como que eu vou poder lidar com este período de chuva, com este período de cheia, da cheia do rio que alaga ao redor e proximidades, das aldeias que estão ao redor do rio?
	IE: COMO CHUVA AGUA ENCHENTE, COMO EVITAR PROBLEMA COMO? COMO AGUA-TRANSBORDAR-AO-REDOR?
2	Professora: Aí o vídeo nos mostra que um dos principais [...] descobertas deles vão ser os canais de irrigação. O que que vão ser os canais de irrigação?
	IE: LÁ VÍDEO-ABRIR MOSTRAR, ANTES PRINCIPAL PRIMEIRA-VEZ DESCOBRIR O-QUE? ACONTECER AGRICULTURA CAMINHO CAVAR-COM-A-MÃO CAVAR-COM-A-MÃO CAVAR-COM-A-MÃO CAMINHO, SIGNIFICAR O-QUE? 

	
3	Professora: A professora não é muito boa de desenho, mas eu vou tentar fazer com que vocês tentem imaginar aqui, oh...
	IE: EU DESENHO ÓTIMO NÃO, MAS TENTAR MOSTRAR VOCÊS CLARO ENTENDER, PENSAR ENTENDER...
Neste momento a professora faz comentários sobre o vídeo, com relação aos telhados das casas, construções e outras observações; e também sobre a distância das casas do leito do rio, para evitar as cheias, o que causa um problema, pois a distância da água dificulta a agricultura. Então retoma seu discurso apontando as soluções possíveis.	
4	Professora: Eu posso sim fazer a construção mais longe do rio, desde que eu consiga levar a água até onde eu preciso, tá? Então eu passo a ter a construção mais distante.
	IE: PODER CONSTRUIR CASA LONGE MAS ÁGUA CANAL-LEVAR AGRICULTURA CANAL-LEVAR. CONSTRUIR CASA COMEÇAR LONGE.
5	Professora: Mas até que deu pra perceber pelo vídeo que ela é bem próxima à margem do rio ainda, mas eu faço pequenos canaizinhos por onde a água vai conseguir circular e essa água vai me levar até onde eu preciso, onde eu desejo. Isso, um caminhozinho.
	IE: MAS VÍDEO VER PERTO AGUA RIO PERTO, MAS PERTO POSSIVEL MAS (aponta para o desenho na lousa) CAVAR-COM-PÁ CANAL-LEVAR. AGUA CASA CANAL-LEVAR AGUA-DESCER. CAMINHO. EXEMPLO. 

6	Professora: Se eu desejo que chegue até minha plantação, certo? (*interrupção do coordenador por alguns minutos para recado*) Então, o que que eles vão estar desenvolvendo então? Vários pontos onde eles vão desenvolver agricultura e vão fazer com que essa água chegue até onde eles precisam.
	IE: EXEMPLO ÁGUA AGRICULTURA GRAMA ÁGUA CAMINHO OK? (tradução do recado do coordenador). (IE aponta para o desenho na lousa) DESENVOLVER O-QUE? DESENVOLVER O-QUE? LUGAR LUGAR AGRICULTURA AGUA-DESCER, FAZER ÁGUA (aponta para a lousa) ÁGUA CAMINHO CASA LONGE. CAVAR-COM-A-MÃO CAVAR-COM-A-MÃO CAVAR-COM-A-MÃO. (da agricultura para o rio, sinal do mais longe para o mais perto). 

Neste trecho a IE acompanha a construção conceitual e o raciocínio desenvolvidos pela professora de forma totalmente imersa na língua de sinais. Ela busca os sentidos no contexto amplo, baseada na narração da professora, em seu desenho e no vídeo anteriormente apresentado: a interpretação se dá de forma simultânea e nota-se que a IE não perde o sentido do que é enunciado pela professora.

Nota-se, no momento da enunciação, que não há um correspondente imediato na Libras para o termo "canais de irrigação", mas a forma como a professora conduz a explicação, leva a IE a **construir**, literalmente, o sinal em uso – nas imagens é possível perceber que ela não cria um sinal para o termo, mas 'constrói os canais, ao cavar a terra e fazer o caminho que levará a água até o local desejado' com seus gestos, que vão ganhando valor de signos. Talvez esse seja o motivo do uso hesitante ao longo da interpretação dos 'sinais': CAVAR-COM-A-MÃO e CAVAR-COM-A-PÁ. A formulação da enunciação pela IE consistiu em dar sentido à completude do processo enunciativo-discursivo da professora, sem que houvesse uma preocupação com determinar/nomear os canais de irrigação, mas com o compromisso em desenvolver o conceito em questão.

Retomando os conceitos de enunciado e língua discutidos anteriormente, com base na teoria enunciativa discursiva proposta por Bakhtin (2010), compreendo que o intérprete vivencia um processo complexo, simultâneo, real e concreto, em que busca nos

conhecimentos de mundo e línguas a melhor forma de significar os enunciados ditos e pretendidos. Concordo com Nascimento (2013, p. 221) quando aponta que:

> ... o tradutor/intérprete, como enunciador/mediador em uma interação entre sujeitos que não têm acesso aos discursos nas línguas originais, seleciona os recursos linguísticos mais adequados para conduzir o discurso da língua fonte à língua alvo a partir de um espaço-tempo específico. Sua tradução/interpretação, isto é, a enunciação por ele realizada, não se estagna no nível linguístico, pois se assim fosse, sua prática seria limitada aos seus componentes abstratos (fonéticos, morfológicos, sintáticos, etc.), e a relação limitar-se-ia na busca de correspondências terminológicas entre as línguas envolvidas em um ato tradutório/interpretativo. Essa enunciação subsiste na dimensão discursiva e ideológica, na passagem da significação linguística para o uso real do discurso, ou seja, nas situações concretas de mediação entre esses interlocutores discursivamente estranhos.

Desse modo, há criação por parte da IE a todo o momento, assim como o uso de inúmeros classificadores, que são parte indispensável da língua e do processo de interpretação. Porém, nota-se que quando o IE tem habilidade e traquejo para circular entre os discursos nas duas línguas – Libras e Língua Portuguesa – essa criação não requer estratégias ou recursos especiais – externos a língua. O próprio contexto, o uso dos gestos/sinais, leva à compreensão. Não se trata de uma criação a esmo ou de uma estratégia específica (no sentido de técnica) de interpretação, mas de compreensão do sentido pretendido e de promover condições para que tal sentido aconteça também na língua de sinais.

Em outros momentos dessa mesma aula a IE "cria" outros sinais necessários, que também se mostram relacionados aos conceitos abordados pela professora. Um deles é o sinal para Hominídeo, que a IE representa como "pelos no corpo"; outro é o sinal para Arte Rupestre, representado pela junção dos sinais de CAVERNA e DESENHAR. Podem-se observar os sinais nas figuras abaixo:

Figura 4: sinal que representa "Hominídeo"

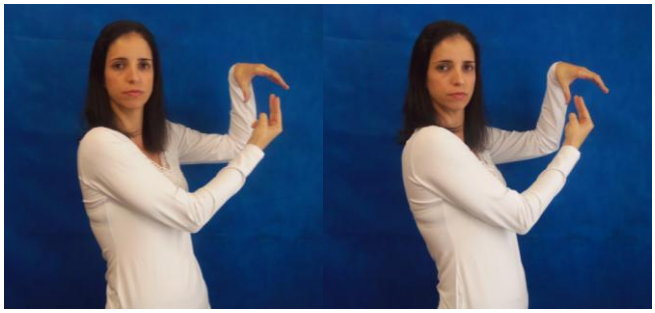


Figura 5: sinal que representa “Arte Rupestre”

Observa-se, nesses dois casos, que a IE fez uso da tradução intralinguística – e não propriamente de uma criação, visto que uniu sinais/significados já convencionados na língua. Ela buscou nos recursos da própria Libras maneiras de expressar termos/conceitos até então desconhecidos (ou nunca antes abordados) por ela e pelos alunos. A criação, portanto, refere-se mais a autonomia do profissional em transcriar os enunciados e torná-los acessíveis e compreensíveis, que desenvolver novos termos. É esta autonomia que confere ao profissional uma posição diferenciada quanto ao discurso, a posição de autor, possibilitada também (e talvez principalmente) pelo contexto educacional.

Martins (2013) discute em sua pesquisa a posição-mestre assumida pelo intérprete e sua estreita relação de ensino quando da atuação em sala de aula. A autora defende que o profissional não é mero transmissor de uma língua a outra, mas que cria de forma ativa, e interfere no discurso do outro, durante todo o processo de interpretação. Ao abordar os requisitos éticos necessários à atuação do intérprete, tais como imparcialidade, distância profissional e fidelidade, a autora aponta para a impossibilidade de atuar dessa forma em sala de aula, visto que o contato diário com o aluno e o acompanhamento dos processos de aprendizagem por um longo período jamais se mostram neutros, imparciais – afinal o IE demonstra maior conhecimento e aproximação com o aluno surdo que o próprio professor.

> Deste modo, percebe-se que criam estratégias visuais a parte, no decorrer da tradução e, muitas vezes, recorrem ao material do aluno ou ao apresentado pelo professor, anotam no caderno, o que descaracteriza a tradução tanto simultânea quanto consecutiva – ela ocorre de outro modo e em outro tempo, junto do aluno. Isso, e aqui é minha aposta, caracteriza uma posição ativa de um sujeito que se envolve com o processo de aprendizagem do outro e possibilita o que sente ser importante para impulsionar o aprender. (MARTINS, 2013, p. 129).

Para a utilização dos sinais anteriormente relacionados, além da preocupação com os sentidos pretendidos e com a compreensão daqueles termos – que carregam conceitos

importantíssimos na aula e na disciplina que a profissional interpreta -, é necessário que o IE esteja envolvido na/pela temática durante a interpretação, buscando referências visuais necessárias que favoreçam também sua atuação. Um aspecto importantíssimo ao profissional que atua junto aos surdos é a aproximação da comunidade surda e com os aspectos culturais próprios desses sujeitos. Ser parte, pertencer a esse meio possibilita a compreensão de aspectos fundamentais da língua de sinais que não se aprende em cursos de Libras ou em sala de aula – e um desses aspectos é o modo de usar/agir em relação à visualidade, a percepção diferenciada do surdo em relação ao mundo que o cerca.

> ... é importante dizer como a construção da consciência de mundo e a interpretação da realidade são proporcionadas pela percepção da imagem, uma vez que esta acaba constituindo não somente uma ilustração do percebido, mas uma "linguagem" imagética. O uso da imagem e da "linguagem" imagética na literatura, poesia, filme, diálogo, tem significado pelos processos do "ver", por meio dos olhares e do processamento visual sígnico, próprio dos sujeitos Surdos (CAMPELLO, 2008, p. 103).

A convivência com sujeitos surdos torna-se, portanto, fundamental ao profissional intérprete, de forma a melhor compreender tal linguagem imagética e propiciar uma interpretação pautada nessa leitura de mundo, promovendo a significação de forma mais acessível ao surdo.

Além do desempenho do IE nesse episódio é necessário destacar que tal atuação, carregada de sentidos e ajustada ao discurso oral, deve-se também à atuação adequada da professora. Ela demonstra uma preocupação genuína com o aprendizado dos alunos, ao planejar sua aula com cautela, de forma a proporcionar a compreensão a todos os presentes – alunos ouvintes, alunos surdos e intérprete. Um único tema é trabalhado por meio de vídeo, desenhos na lousa, explicações detalhadas e exemplificadas, com a discussão/participação dos alunos na construção dos conhecimentos – possibilitando ao IE, dessa forma, tecer um texto coerente, para que os alunos surdos tenham acesso ao que é exposto em condição de igualdade com os alunos ouvintes. A professora em questão demonstra uma postura diferenciada ao adequar suas aulas visualmente, e ao retomar/revisar discussões anteriores com os alunos, e, por conseguinte, auxilia o intérprete em sua atuação.

> Se o professor não assumir práticas que favoreçam a atuação do ILS, consequentemente a compreensão do aluno surdo ficará comprometida.
> Para desenvolver práticas acadêmicas acessíveis, é necessário, antes de qualquer adaptação curricular, que haja parceria entre professor e ILS. (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 196).

Episódio 3: Egito

Este episódio ocorreu no 6º. Ano A, que contava com 4 alunos surdos presentes e o intérprete era Cássio. É importante salientar que nesse período houve uma grande troca de intérpretes nessa sala, em virtude de problemas de saúde da profissional que iniciou o ano com a turma; Sabrina atuou em substituição até a contratação de um novo profissional - Cássio. Quando ocorreu esse episódio o IE já atuava há alguns dias na referida sala. A chegada de um novo profissional nessa sala gerou algumas mudanças na dinâmica das aulas; embora a professora e a prática pedagógica fossem as mesmas, o IE ainda estava construindo uma relação de intimidade com os alunos, com o desenvolvimento do conteúdo, com a didática e com a própria professora. Assim, destaca-se, a prática de interpretação foi afetada por todos esses fatores.

A professora iniciou a aula explicando a atividade que seria feita e o tema a ser abordado: Egito. Em seu enunciado foi possível perceber que o tema já havia sido brevemente explorado, e ela propôs uma nova atividade. Para tal, expôs na lousa alguns cartazes com imagens do Egito, das pirâmides, faraós e anunciou a apresentação de um vídeo. A professora fez, então, uma retomada do que já havia trabalhado em sala de aula anteriormente.

Enu.	**Locutores**
1	Professora: Olha só... o que que a professora trouxe aqui pra vocês darem uma olhadinha?
	IE: ATENÇÃO VER-LÁ (e aponta para a lousa) AGORA VER-LA MOSTRAR O-QUE? CURIOSO COISAS...
2	Professora: Vocês estão até fazendo uma atividade representando o Egito, sobre a frase, lembra? O Egito é uma beira... é uma dádiva à beira do Nilo. Foi essa reflexão que a gente fez sobre a frase?
	IE: OLHAR... VOCÊS FAZER EGITO TEMA ESCREVER, RESPONDER COISAS... EGITO PARECER PRESENTE DAR-ME... (faz uma pausa)
3	Professora: Então... oh... eu trouxe um desenho aqui também só para vocês terem uma ideia, olha! Representa o rio, o Nilo, representa a paisagem do Egito, a parte terrestre.
	IE: ...ESPECIAL... ADORAR-DEUS DAR-ME ESPECIAL. TER...DESENHO MOSTRAR IDEIA MOSTRAR. VER ÁGUA RIO TAMBÉM NATUREZA IGUAL TER...
4	Professora: Então a gente pode observar aqui, uma das características do Egito que nos faz... a referência ao Egito é justamente a construção das pirâmides, né, os trabalhadores...

	IE: (olha para os cartazes) BONITO VERDE... PORQUE TER ÁGUA RIO JUNTO, NÃO-TER SEPARAR ARVORE-MORRER, RUIM, ENTENDER?
5	Professora: E, não sei se vocês vão poder observar, assim, de longe, de longe não dá pra ver direitinho, mas mais próximo tem até a figura do faraó, este serzinho aqui, sentadinho, sendo carregado pelos seus funcionários, né...
	IE: POSSIVEL VER-LÁ? TER HOMEM FAMOSO QUEM? SABER SINAL? HOMEM FAMOSO? Aluno Surdo 1: FARAÓ! Aluno Surdo 2: F-A-R-A-Ó! IE: FARAÓ, FARAÓ... F-A-R-A-Ó.
6	Professora: Eu também trouxe esta imagem pra vocês darem uma olhadinha sobre a questão também da personagem do faraó. Nós já vimos o Tutancâmon, já vimos as estatuetas egípcias...
	IE: ...FARAÓ MANDAR MANDAR MANDAR COISAS, SENTADO OLHAR-COISAS, BOM? Aluno Surdo 3: PROFESSORA FALAR FALAR O-QUE LÁ? IE: HOMEM NOME LEMBRAR MAIS IMPORTANTE HISTÓRIA ANTES? T...? (com expressão facial interrogativa) SOLETRAR VOCÊS, T...? (aguardando a resposta dos alunos)
7	Professora: E hoje, então, a novidade, a nossa aula hoje, ela vai se concentrar nos Deuses egípcios. A gente já conversou sobre isso.
	IE: NOME T SOLETRAR...T...(expressão de pergunta) Aluno Surdo 3: T-U-T-A-M-O... IE: T-U-T-A-N-C-Â-M-O-N, LEMBRAR? HOMEM FARAÓ...
8	Professora: Os egípcios, eles eram monoteístas, que acreditavam num único Deus ou eles eram politeístas, que acreditavam em vários Deuses?
	Aluno Surdo 3: (para IE) SIM IGUAL ... (aponta para o cartaz na lousa) IE: É...É! (e olha para a lousa) (retoma, neste momento, o discurso da professora) EGITO TODOS PESSOAS ACREDITAR ADORAR-DEUS UM OU VARIOS?
9	Alunos Ouvintes: (vários ao mesmo tempo) Politeístas!
10	Professora: Politeístas, né, eles acreditavam em vários Deuses. E tinha os sacerdotes que trabalhavam nos templos dos Deuses, preparando suas oferendas, vocês se recordam disso? Que a gente viu também?
	IE: VARIOS LEMBRAR? AULA ANTES IMAGEM OUTRO OUTRO OUTRO, CORPO DIFERENTE ADORAR VÁRIOS... Aluno Surdo 4: (sinaliza algo que não possível visualizar) IE: CERTO CERTO. PRÓPRIO ADORAR VÁRIOS PRÓPRIO DELE, CULTURA DELE. ISSO LÁ (e aponta para a professora).
11	Professora: Então hoje... Maurício (chama atenção de um aluno)... nós vamos ver alguns dos Deuses egípcios, através de uma lenda, tá?

	IE: EU TAMBÉM NÃO-SABER, PRÓPRIO DELE EU IMAGINAR CLARO PRÓPRIO DELE.
12	Professora: Essa lenda, nós temos uma parte desta lenda, ela está no livro de história de vocês, tá bom? Então é sobre ela que nós vamos falar hoje... tá bom?
	IE: TAMBÉM HISTÓRIA MENTIRA COISAS, TER LIVRO COLOCAR-LIVRO TER, EGITO TEMA, HOJE EXPLICAR. HISTÓRIA COMEÇO-AO-FIM.

Neste trecho inicial da aula a professora faz uma retomada dos conteúdos anteriores. O IE, que começa acompanhando adequadamente o discurso proferido pela professora, perde-se na interpretação a partir do Enunciado 4, quando traz para sua narrativa elementos que a professora não enunciou e que não foram abordados naquele momento. Por alguma razão, ele entende que precisa trazer ao enunciado "complementos" que, todavia, não se mostravam de grande relevância naquele momento, de acordo com o contexto observado. Entretanto, um aspecto importante levantado pela professora nessa revisão de conteúdo não foi interpretado. Quando ela diz "a referência ao Egito é justamente a construção das pirâmides, né, os trabalhadores...", o IE permanece preso à inserção das informações que fez no Enunciado 4, negando aos alunos surdos conhecimentos que poderiam ser relevantes para a construção de sentidos pretendidos pela professora.

Nos Enunciados 5 e 6 (e talvez em decorrência de ter se perdido durante a interpretação), o que se observa é uma interpretação truncada, com muitas omissões de informações. O IE tentou travar um diálogo com os alunos surdos, com perguntas que visavam relembrar os conteúdos já abordados em aulas anteriores; essa dinâmica promovida pelo intérprete assemelha-se à dinâmica de aula da própria professora – questionando, convidando os alunos a participarem da aula, a construírem os conceitos coletivamente. Entretanto, a professora, naquele momento, não realizava tal dinâmica com os alunos ouvintes. A questão levantada pelo aluno surdo, então, dá indícios de que ele percebeu que a interpretação de Cássio não acompanhava a enunciação da professora, quando ele pergunta: PROFESSORA FALAR FALAR O-QUE LÁ?

Embora o foco deste estudo seja a atuação do Intérprete Educacional e não os enunciados dos alunos (até mesmo pela opção metodológica, visto que a câmera focou a atuação do profissional intérprete), foi possível notar nesse episódio o quanto o posicionamento e a responsividade do aluno interferem na ação do IE. Santiago (2013), em sua pesquisa sobre a atuação do Intérprete Educacional na pós-graduação, analisa a interação entre intérprete e o aluno surdo no fluxo da construção de sentido. Em um dos episódios

apresentados pela autora, o aluno surdo sinaliza com a cabeça a compreensão de um enunciado do IE, que não estava tão claro para o próprio profissional; e essa sinalização do aluno modifica a postura do intérprete e dá novos sentidos à sua produção – confirmando que a interlocução com o sujeito/público alvo determina, também, a forma como a interpretação é conduzida e significada. "A compreensão está apoiada na língua, mas é frequentemente um ato responsivo, do intérprete, que recebe os enunciados usando suas próprias referências, as vozes que são construtoras de sentido nas nossas enunciações."(SANTIAGO, 2013, p.71).

Retomando o episódio em questão, após a interferência do aluno surdo, rapidamente o IE volta para a tradução do discurso da professora no final do Enunciado 6. Mas, novamente, no Enunciado 7 ele retoma a dinâmica citada anteriormente - de questionar os alunos para fazê-los relembrar o tema. Essa dinâmica de interpretação, adotada por Cássio, ao que tudo indica, é uma prática **dele** em sala de aula, que não necessariamente tem semelhança com as aulas por ele interpretadas. A intenção parece ser boa: fazer os alunos refletirem, buscarem informações na memória, retomarem os conhecimentos já adquiridos. Porém, à custa de perda de informações. No Enunciado 10, por exemplo, ele trava uma conversa paralela com um dos alunos surdos e não interpreta quando a professora diz "E tinha os sacerdotes que trabalhavam nos templos dos Deuses, preparando suas oferendas, vocês se recordam disso?". O IE, ao final do diálogo com o aluno, não consegue mais retomar toda a narrativa, recomeçando a interpretação do ponto em que era possível, sem um compromisso maior com o conjunto de informações trazidas pela professora.

Com relação à perda de informações, é muito importante destacar que isso pode ocorrer com qualquer profissional. Quando se realiza a interpretação simultânea, em qualquer que seja a língua, é inevitável que algumas perdas aconteçam em virtude da velocidade com que o processo todo é realizado. O tempo de processamento da informação e o tempo de produção textual na língua alvo podem ser mínimos e, ainda assim, levar o profissional a deixar passar algo relevante. Entretanto, essa perda, normalmente, é decorrente da agilidade exigida pelo processo de interpretação, e não deve acontecer por negligência profissional ou ainda por outras opções que o intérprete venha a fazer.

No caso do intérprete Cássio, a tentativa de estabelecer uma relação dialógica com os alunos e propiciar a participação deles na narrativa da professora, transformou o discurso da professora em discurso próprio – ao final da narrativa da professora é possível observar que o discurso do IE se assemelha muito pouco com a mensagem original. As omissões

durante a interpretação são aceitas até determinado ponto: desde que não comprometa o todo da mensagem, desde que seja reflexo do *lag-time*[32].

Nessas situações, sim, deve-se defender a fidelidade do profissional ao discurso – no sentido de preservar a mensagem original e seus sentidos, oferecendo a melhor interpretação possível. Apresentar esse episódio teve como intuito, não expor ou criticar a atuação do intérprete, ou acusá-lo de negligência para com os alunos, e nem mesmo justificar seus erros, mas revelar que esse tipo de falha acontece, e frequentemente, em sala de aula – às vezes com profissionais com larga experiência. Os erros fazem parte da formação de todo profissional, e podem auxiliar em seu crescimento e amadurecimento. Pode ocorrer, por exemplo, quando se tem um contato mais próximo do público surdo (e a sala de aula propicia isso); o intérprete acaba fazendo algumas escolhas com base no conhecimento que tem do aluno – já que consegue identificar se o aluno compreendeu a mensagem, se restaram dúvidas em conceitos anteriormente apresentados. Nesse caso específico, o episódio indica que o IE não queria dar a informação pronta, completa, mas instigar os alunos a refletirem sobre o que já havia sido ensinado. Porém, a opção por essa forma de atuação levou, inevitavelmente, a perda de outras informações, talvez mais relevantes e que não deveriam ser omitidas.

Os episódios apresentados têm muito a nos dizer, e nos levam a refletir sobre aspectos relevantes no momento da interpretação em sala de aula.

As aulas de História documentadas apresentam uma característica muito específica, que está totalmente imbricada ao fazer cotidiano da professora. É visível que suas aulas são previamente planejadas, os recursos a serem apresentados aos alunos são estudados, selecionados e preparados cuidadosamente, de forma a favorecer o acesso à informação pretendida. Nos três episódios analisados houve apresentação de diferentes recursos didáticos, recursos estes que apoiaram e facilitaram a atuação do intérprete. Se há algo que aprendi em meu percurso profissional como intérprete é que, alguns recursos visuais, complementares ao discurso proferido, podem trazer ganhos ao público surdo, no sentido de dar completude e maior riqueza de detalhes sobre o contexto das informações – e auxiliam também no processo de interpretação.

[32] *Lag-time* é o tempo decorrido entre a recepção da informação na língua fonte e início da interpretação na língua alvo. De acordo com Santiago (2013) esse tempo ocorre sempre no início de cada novo bloco de informações e tem duração entre 5 e 10 segundos.

Ao oferecer uma metodologia de trabalho diferenciada a professora demonstra consciência de seu papel junto aos demais interlocutores. É importante ressaltar que ela participou ativamente do Programa Inclusivo Bilíngue, estando presente nos momentos de interlocução com os IEs, possibilitando a eles acesso prévio ao planejamento das aulas e demonstrando mudanças em sua prática pedagógica, decorrentes das discussões tecidas nas reuniões de planejamento. Conforme expõem Lacerda (2006) e Zampieri (2006), a simples presença do intérprete em sala de aula não garante que o aluno surdo compreenda os conteúdos, é necessária uma mudança de postura do professor, quanto à metodologia, didática e na busca de conhecimentos sobre as questões da surdez.

Conforme exposto em capítulos anteriores, a relação positiva e de parceria entre professor e IE só traz benefícios à prática de ambos – e é isso que se observa nos episódios 1 e 2. No terceiro episódio, em que Cássio comete alguns deslizes durante a interpretação, percebe-se que não há uma "intimidade" com a professora – com suas características discursivas, temáticas e metodológicas de ensino -, e mesmo com os alunos, o que prejudicou sua interpretação e, consequentemente, a compreensão dos alunos. Talvez por ser um membro recente da equipe escolar esse processo viesse a se consolidar ao longo do tempo, o que não foi possível acompanhar nesta pesquisa.

Com relação ao trabalho do IE notou-se que o tipo de enunciado proferido, pautado no detalhamento dos conceitos, promove um discurso fluido na Libras, e que também se torna marcado por uma forte característica: a liberdade de criação. Os dois primeiros episódios – "Mesopotâmia" e "Canais de irrigação" – trazem inúmeras criações do IE, que dão o acabamento necessário em Libras ao enunciado, em português oral, da professora.

Essa liberdade de criação e aderência ao sentido original da mensagem é o aspecto diferencial na atuação de um bom intérprete. Um IE, consciente de sua função e responsabilidade, não deve se preocupar com a ausência deste ou daquele sinal; permanecer preso a um sinal (ou à ausência dele) prejudica o discurso como um todo e considera apenas a construção linguística como foco da interpretação. O profissional necessita **refletir** sobre sua prática no momento em que acontece, modificar seu foco e chegar ao conceito pretendido – buscando o que chamamos de "hiperfidelidade" (NÓBREGA, 2006, p.253). Os caminhos a serem percorridos para se atingir esse objetivo podem ser inúmeros, entretanto, o ponto de chegada deve ser único: a completude dos significados na língua alvo, carregando tudo que dela é característico – as nuances, as entrelinhas, a essência.

> ...o conceito de transcriação suspende e desloca a dicotomia fidelidade/criatividade. Paradoxalmente, é o excesso de fidelidade, a desmesura mimetizante, que leva à transformação do original. Na tentativa de reproduzir o desenho fonosemântico da língua do original, seu perfil morfo-sintático, o poeta-tradutor acaba instaurando a novidade ao nível intratextual, mas também extratextual, da historicidade do texto. Portanto, não é descabido dizer que "hiperfidelidade" é outro nome para a "transcriação". (NÓBREGA, 2006, p. 253).

Destarte, o IE precisa se assumir enquanto autor dos seus dizeres - marcado pelos dizeres alheios, mas ainda assim responsável por suas escolhas e criações, deixando de lado a ideia de que o intérprete é apenas uma ponte na transposição entre línguas.

5.2 A visualidade como elemento constitutivo do processo enunciativo

Neste eixo de análise apresentamos três episódios ocorridos em aulas de Matemática. Nota-se que, coincidentemente, todos os dados dessas aulas referiam-se a atividades de correção de exercícios na lousa, pelo professor – e no banco de videogravações também se observou essa característica. Talvez, em decorrência da disponibilidade da pesquisadora no momento da coleta de dados, e os dias da semana em que foram realizadas as videogravações, fossem destinados somente para esse fim. As aulas expositivas, possivelmente, eram ministradas em outro dia predeterminado para acontecerem e, por isso, não foi possível abarcar e registrar momentos e atividades diversas em sala de aula.

Uma característica comum a essas aulas, justamente por se tratar de correção de exercícios, foi o uso da lousa como elemento constitutivo e participante do processo enunciativo do professor. Ele não apenas apresentava a resolução dos problemas na lousa, mas "dialogava" com ela enquanto apresentava os resultados, num processo interativo com os alunos, consigo próprio, e com as sentenças matemáticas que escrevia na lousa. A escrita na lousa refletia o pensamento e o raciocínio do professor. Sendo assim, a visualidade explícita na lousa atuava como parte de seu enunciado.

A dinâmica das aulas de Matemática consistiu em apresentação de exercícios matemáticos na lousa e resolução dos mesmos junto com os alunos; normalmente o professor já havia indicado tais exercícios em aula anterior e os alunos deveriam resolver em casa para, durante as aulas, apresentar os resultados/respostas. A forma de apresentação dos resultados pelo professor, algumas vezes, contava com recursos imagéticos e visuais que facilitavam a compreensão, tais como: uso de cores diferenciadas de giz para explicitar diferenças e

semelhanças entre conceitos, desenhos e ilustrações adequadas a cada questão, apresentação visual dos conceitos enunciados separadamente da questão a ser corrigida. A seguir, apresentamos três episódios, denominados “Potenciação”, “Cálculo Mental” e “Paralelogramo”.

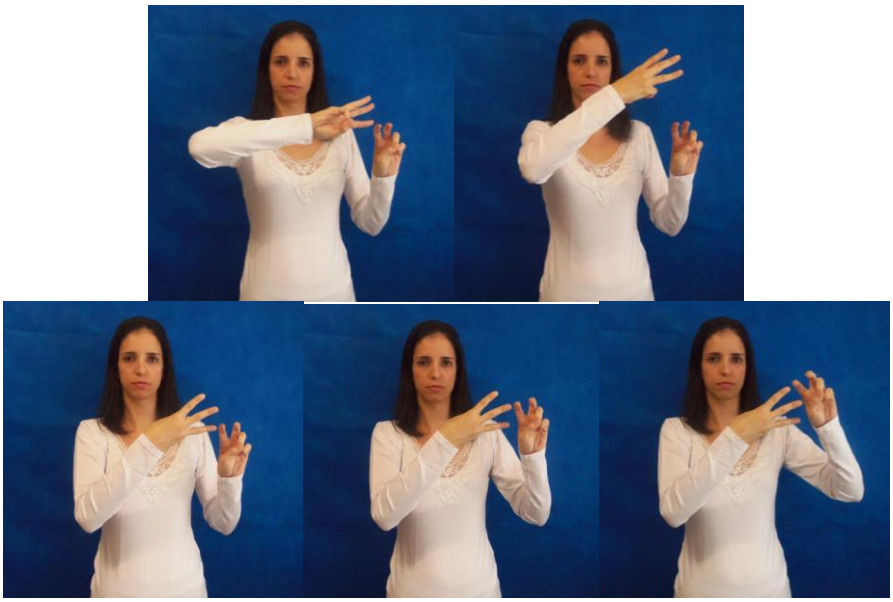
Episódio 4: Potenciação

Este episódio ocorreu em uma aula de matemática ministrada à turma do 8º ano, com a presença de 6 alunos surdos, e cuja intérprete era Giovana.

O professor havia abordado os temas “Equações” e “Potenciação” nas aulas anteriores, e iniciou essa aula apresentando uma série de exercícios na lousa. Após destinar um tempo para a resolução dos problemas pelos alunos, o professor iniciou a correção, discutindo formas de cálculo e resultados com os alunos, conforme se observa a seguir:

Enu.	**Locutores**
1	Professor: Olha, vamos resolver a questão...
	IE: AGORA RESPONDER, VER-LOUSA.
2	Aluno Ouvinte: xis vezes xis vezes xis.
3	Aluno Surdo: X X X.
4	Professor: Isso: xis vezes xis vezes xis. (*aponta o exercício na lousa*)
	IE: X PONTO X PONTO X QUANTOS? 

5	Aluno Surdo 1: TRÊS.
6	Aluno Surdo 2: TRÊS PONTO X. IE: "*Três. três xis.*"
7	Aluno Ouvinte 1: Três xis!
8	Aluno Ouvinte 2: É um xis porque um vezes um vezes um é um!
9	Professor: Em partes, tá certo. (*E começa a escrever o número um na lousa em frente de cada xis*). IE: UM PONTO UM PONTO UM.
10	Aluno Surdo 3: *(sinaliza algo que não é possível visualizar)*. (*Alunos ouvintes falam todos ao mesmo tempo*) IE: *"É... três vezes xis. Três"* (E pergunta ao Aluno Surdo 3) TRES PARENTESES? "*Três vezes xis.*" (dirigindo-se a todos os Alunos Surdos) O-QUE-MAIS RESPONDER?
11	Professor: *(dirige-se à lousa para escrever).* (*alunos surdos sinalizam todos ao mesmo tempo)* IE: (dirigindo-se ao professor) "*É... parece que é xis vezes três vezes, mais três... nove, nove xis."* (dirigindo-se aos alunos surdos) VER-LOUSA.
12	Aluno Surdo 4: SINAIS DIFERENTE, DIFERENTE, CONFUSÃO-CABEÇA... (*e aponta para a lousa*).
13	IE: (risos) VER TER CERTO, NÃO-CERTO, VER! NÃO-SABER...
14	Professor: Então vamos lá pessoal, óh, óh... Alberto sugeriu quatro xis, ta? Vamos pensar: se o xis fosse cinco, então vai ser cinco, vezes cinco, vezes cinco. É igual a quatro vezes cinco? IE: VER RESPOSTA. (e aponta para a lousa*)* ALBERTO (sinal do aluno) FALOU QUATRO X, TENTAR NÃO-SABER (e olha para a lousa). SE X CINCO, CINCO PONTO CINCO PONTO CINCO. QUATRO PONTO CINCO? (e balança a cabeça negativamente)
15	Aluno Ouvinte: Ta errado, vinte e cinco!
16	Professor: Tá errado, né? Cinco vezes cinco já deu vinte e cinco! IE: PORQUE CINCO PONTO CINCO PONTO CINCO, CENTO-VINTE-CINCO.
17	Aluno Ouvinte: É... cento e vinte e cinco!

18	Professor: Cento e vinte e cinco. Cinco vezes cinco vezes cinco dá cento e vinte e cinco. É igual a quatro vezes cinco?
	IE: CENTO-VINTE-CINCO, ENTENDER? QUATRO PONTO CINCO...
19	Aluno Ouvinte: é três vezes cinco! (*alunos falam ao mesmo tempo*)
20	Professor: Ah... olha aí, alguém está raciocinando já, é cinco elevado a três, não é? (*e continua escrevendo na lousa*).
	IE: ALBERTO (sinal do aluno) SABER CINCO-ELEVADO-A-TRÊS. PORQUE (mão de apoio com sinal três) CINCO CINCO CINCO (aproximando de cada um dos dedos da mão de apoio).TRÊS VEZES. CINCO-ELEVADO-A-TRÊS. 
21	Professor: Então pensando da mesma forma para o xis vai ser o que?
	IE: PENSAR X, IGUAL X, O-QUE? X O-QUE?
22	Aluno Ouvinte: xis elevado a três!
23	Aluno Surdo: X ELEVADO-A-TRÊS.
	IE: *"Xis elevado a três."*
24	Alunos Ouvintes: Não!!! (*todos falam juntos*)
25	*(alunos surdos conversam entre si, não sendo possível visualizar os enunciados)*
	IE: X ELEVADO-A-TRÊS (e balança a cabeça positivamente). X CINCO EXEMPLO... CINCO NÃO-SABER...

26	Professor: Olha, o que a gente tem que entender é que a letra, ela é um número, né? ... Bom, xis elevado a três. (*e escreve a resposta do exercício na lousa*).
	IE: PRECISAR PENSAR X LETRA COMBINAR IGUAL NÚMERO X (com a mão direita) UM (com a mão esquerda), X (com a mão direita) DOIS (com a mão esquerda), X (com a mão direita) TRÊS (com a mão esquerda), QUALQUER ESCOLHER NÚMERO. DEPENDER X...

Neste episódio chamou-nos a atenção o Enunciado 4, em que a IE realiza um sinal diferente do convencionado em Libras para multiplicação (referido como "vezes" no enunciado do professor), conforme se observa na figura abaixo.

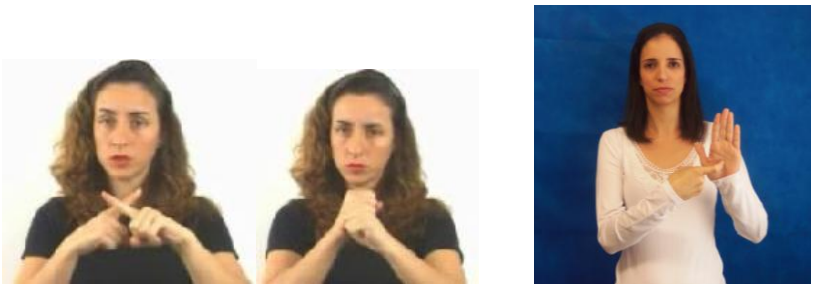


Figura 6: Sinal convencional de "multiplicação" e Sinal de "PONTO" realizado pela intérprete
Fonte: http://www.acessobrasil.org.br/libras/

Nota-se que a IE realiza o sinal de PONTO, pois é esse o símbolo matemático utilizado pelo professor na lousa. Além disso, sua estratégia mostrou-se astuta, visto que sinalizar uma sentença do tipo "x.x.x" utilizando para multiplicação o sinal convencional, poderia deixar os alunos surdos confusos e prejudicar visualmente a informação/compreensão, já que a interpretação revelaria uma sequência de vários "xis".

Já no Enunciado 20 a IE realiza um sinal para potenciação, tema abordado durante a referida aula; esse sinal não consta nos dicionários disponíveis *online* e impressos (ACESSIBILIDADE BRASIL, 2014; DICIONÁRIO LIBRAS, 2014; ALBRES; NEVES, 2008; CAPOVILLA; RAPHAEL, 2001b), mas a interpretação assemelha-se à sua representação escrita, mostrando-se visualmente compreensível (CINCO-ELEVADO-A-TRÊS). Entretanto, logo em seguida a IE utiliza nova estratégia ao complementar o enunciado do professor, representando a potenciação referida de outra forma: ela utiliza a mão de apoio, com configuração em três, para referir o número da potenciação e com a outra mão, com

configuração em cinco, aproxima-se de cada um dos dedos da mão de apoio, indicando a multiplicação do mesmo número três vezes, como se observa na figura abaixo:

Figura 7: Exemplo de Potenciação utilizado pela IE

Destaca-se que o professor não realizou tal explanação, essa foi uma ação da IE para dar melhor visualidade ao conceito de potenciação. A matemática é uma disciplina que conta com alguns recursos visuais. Porém, é carregada de símbolos e imagens que, por si só, não garantem o acesso aos seus significados; sua visualidade não é transparente. Alguns dos conceitos mais abstratos são representados simbolicamente e, torná-los "visíveis" na língua de sinais mostra-se fundamental para a compreensão pelos alunos surdos. Campello (2008) aborda a questão do desenvolvimento visual do surdo, argumentando que ao ver uma imagem o surdo a desenha em sua mente, capta suas propriedades e tenta, por meio dessa representação, derivar os conceitos que lhe são apresentados a partir de objetos, materiais - físicos ou abstrações do mundo.

> A formação de conceitos representativos vem da própria experiência visual que os Surdos carregam do seu mundo. É a sua própria capacidade de apreender a natureza e o significado de uma experiência em termos de um dado meio, e assim tornará mais identificado (CAMPELLO, 2008, p.187).

Sobre a linguagem matemática, Pais (2006) afirma que os educandos, desde o início de sua escolarização, são expostos a inúmeros símbolos matemáticos cujos conceitos ainda não estão consolidados. Muitos desses símbolos – desenhos, gráficos, tabelas e outros – são apresentados antes mesmo de o aluno ter consciência de seus conceitos. O autor relata ainda que é preciso haver uma articulação de representações, pois a linguagem matemática não carrega em si os significados e sentidos por ela pretendidos: ela deve estar sempre articulada à língua materna do aluno.

> Esse é um pressuposto de grande interesse para a didática da Matemática, pois o que seria dos símbolos algébricos ou aritméticos, sem a devida articulação com a língua materna? De maneira geral, várias linguagens são interligadas umas às outras, formando uma extensa rede de comunicação para a compreensão do texto matemático. (PAIS, 2006, P. 70).

Revela-se, então, uma gama complexa de entraves em sala de aula quando há a presença de alunos surdos e intérpretes. Os alunos surdos nem sempre têm a oportunidade de aprender os conteúdos escolares em sua língua materna, a Libras – quer pelo acesso tardio a esta, quer pelas escolas não contarem com professores bilíngues nas séries iniciais, conforme indicado por lei (BRASIL, 2005). Assim, boa parte dos alunos aprende a matemática por meio de um processo de interpretação. Temos assim, a linguagem matemática "interpretada" pelo professor em português, visto que seu enunciado reflete a sua compreensão dos conceitos, e interpretada para a Libras, num longo percurso de 'traduções' até o aluno surdo. O risco de perda de sentido, de construção de sentidos pouco claros, é alto. Assim sendo, é fundamental que o IE cuide e elabore sua interpretação de forma tal que o aluno possa apreender o símbolo matemático, e também o conceito abstrato ligado a ele. Para isto o IE necessita também ter uma compreensão profunda dos termos e símbolos envolvidos no discurso do professor para, tendo uma compreensão (ainda que mínima), poder significar esses conceitos na língua de sinais.

> Esse cuidado no ensino articulado da língua materna com as demais disciplinas escolares é de suma importância para minimizar as dificuldades de aprendizagem. Quando as palavras e expressões empregadas em uma disciplina perdem o sentido para o educando, torna-se impossível esperar a formação de conceitos ou qualquer outra aprendizagem significativa (PAIS, 2006, p. 77).

Dando continuidade ao tema, no Enunciado 25 nota-se uma complementação, um acréscimo de informações pela IE, quando afirma que o número cinco foi utilizado apenas a título de exemplificação. Sua atitude, nesse caso, mostra-se adequada, visto que ela observava o diálogo entre alunos e, possivelmente, notou alguma incompreensão, e tratou de intervir. Posteriormente, e em consonância com o enunciado do professor, no Enunciado 26 ela retoma o exemplo, inserindo outros novos, reafirmando sua explicação anterior. Nota-se que a IE não se mantém imparcial. Adiciona informações ao discurso do professor, visando uma melhor compreensão pelos alunos. Na verdade, ela nem poderia abster-se, pois, nesses casos, poderia

prejudicar a formação de conceitos dos alunos, que poderiam se apropriar erroneamente da explicação do professor.

Além disso, ela dá acabamento à enunciação, retomando e concluindo o conceito. Acreditamos que essa estratégia de "fechamento" ou acabamento da informação em sala de aula é de extrema relevância, pois visa à conclusão de um processo de construção conceitual; assim, inserir exemplos e informações, nesse momento, não se mostra uma atitude negativa do ponto de vista da interpretação educacional. Deve-se considerar que os alunos estão em processo de aprendizagem, e concluir uma explanação representa, para o IE, certificar-se de que todos os conceitos foram apresentados na língua alvo e se circunscreveram em um segmento discursivo.

No contexto focalizado, a IE não está adicionando informações ou exemplos criados por ela própria, sem uma ligação ao conteúdo explorado pelo professor, e ultrapassando os limites de sua atuação – transformar os enunciados de uma para outra língua -, mas imergindo na língua de sinais para buscar os sentidos relacionados ao enunciado do professor no interior do funcionamento da língua. Concordamos com Rosa (2005) quando afirma que traduzir é um processo bastante difícil, "mas simultaneamente, um grande desafio suscitado pelo prazer de descobrir a revelação dos segredos que cada língua conserva em relação às outras." (p.80).

É de extrema relevância que o IE mantenha a essência do enunciado do professor, mas dando nova roupagem a ele na língua de sinais, de forma que faça sentido ao aluno surdo em sua língua. Assim, concordamos com Pagura (2003, p.221) quando afirma que na interpretação,

> ... o novo enunciado deverá atender a dois critérios básicos: a mensagem original deve ser completa, provida de todos os detalhes e deve refletir as características da língua de chegada. Ao se traduzir do inglês para o português, por exemplo, o texto de chegada, quer seja ele escrito ou oral, deverá parecer ter sido produzido originalmente em português, sem traços que denotem sua origem no inglês.

A IE, neste episódio, deu concretude ao enunciado em Libras, expondo a informação claramente não apenas pela língua de sinais, mas fundamentando-se na linguagem matemática, agregando à visualidade da língua os conceitos matemáticos pretendidos.

Episódio 5: Cálculo mental

Neste episódio o professor de Matemática atuava na sala do 8º ano, com 6 alunos surdos presentes, e cuja intérprete era Giovana. Era o início de uma aula em que, junto com os alunos, o professor realizava a correção de exercícios que foram passados na aula anterior e deveriam ter sido resolvidos pelos alunos em casa. A tarefa consistia em transformar frações em números mistos e em números decimais. A lousa apresentava os seguintes exercícios:

Fração	No. misto	No. Decimal
$\frac{5}{4}$	$1\ \frac{1}{4}$	1,25
$\frac{1}{4}$		
$\frac{-11}{4}$		
$\frac{4}{3}$		
$\frac{1}{6}$		
$\frac{91}{11}$		

Figura 8: Réplica dos exercícios apresentados na lousa

O professor realizou a correção dos exercícios, questionando os alunos quanto ao processo de resolução da atividade e resultados, e então, durante o cálculo do último item da figura, ocorreu o que se observa a seguir:

Enu.	**Locutores**
1	Professor: Olha, aqui dá pra fazer mentalmente. Oito vezes onze ... (*e inicia a escrita da operação na lousa, aguardando a resposta dos alunos).*
	IE: POSSÍVEL CABEÇA-PENSAR DIRETO. OITO MULTIPLICAR ONZE. QUANTO? OITENTA-E-OITO (operação realizada em espaço a frente do corpo, em linha reta). (alunos ouvintes falam e respondem todos ao mesmo tempo)

	 
2	Professor: para noventa e um... (*alunos falam ao mesmo tempo*)
	IE: (movendo as mãos para um espaço acima da ação realizada anteriormente) LIMITE NOVENTA-E-UM 
3	Professor: Três.
	IE: OITENTA-E-OITO (sinal com a mão direita) MAIS UM (com a mão esquerda como apoio) OITENTA-E-NOVE, DOIS (com a mão esquerda como apoio) NOVENTA, TRÊS (com a mão esquerda como apoio) NOVENTA-E-UM: TRÊS.  

É possível perceber, neste episódio, que o professor realmente realiza o cálculo mentalmente; apenas aguarda a confirmação dos alunos a fim de demonstrar na lousa o quanto o cálculo é de resolução fácil (sob seu ponto de vista). Os alunos ouvintes, entretanto, respondem oralmente – e a IE tem de interpretar a mensagem de forma completa: enunciado de professor e de alunos. Então, ela o faz por meio do uso da espacialidade possibilitada pela Libras. Ela poderia ter interpretado apenas a fala do professor, visto que o mesmo realizava o exercício visualmente por meio da escrita na lousa. Entretanto, ela organiza a sentença numérica no espaço, mas não da mesma forma como é realizado o processo de escrita, devido à exigência que o sinal LIMITE impõe[33] - apresenta um movimento de mão para cima, conforme se observa na figura abaixo:

Figura 9: sinal de LIMITE

Ao realizar a interpretação dessa forma ela também coloca, de forma espacial, números menores em um espaço mais abaixo e números maiores em um espaço mais acima, criando uma lógica de ordenação da sentença.

Já no Enunciado 3, a IE acaba realizando a operação, que deveria se dar mentalmente, utilizando uma estratégia de somar e numerar ao mesmo tempo. Ela poderia, simplesmente, interpretar: OITENTA-E-OITO ATÉ NOVENTA-E-UM FALTAR QUANTO?

[33] Conforme se observa o sinal LIMITE é realizado num espaço acima do ombro, com movimento de baixo para cima, enquanto as sentenças anteriores foram realizadas em frente ao tórax e em linha reta.

Mas, de forma bastante espacial, ela dá visualidade ao exercício – processo que não foi realizado pelo professor, mas partiu de uma iniciativa dela própria.

Essa atitude de criação ou complementação da informação pela intérprete se dá, possivelmente, devido a um processo mental, exigido pelo professor, que é difícil (para ouvintes) imaginar como se dá para os surdos. Até mesmo narrar em Libras essa operação mental torna-se complexo, por envolver cálculos e espacialidade simultaneamente, e por ambos os processos se darem pelas mãos, num momento inicial de aprendizagem de conceitos pelos surdos. Os ouvintes podem narrar o processo mental oralmente e visualizá-lo, utilizando dois sentidos para a realização de um processo. No caso dos surdos tudo se dá no espaço visual, havendo uma "disputa" entre o que se pretende: realizar a operação mentalmente (por imagens) e colocá-la no plano da Libras. A intérprete parece agregar os sentidos pretendidos de forma apropriada, buscando nos recursos da Libras modos de construir o conceito.

Correa e Moura (1997) realizaram um estudo no qual investigaram e buscaram compreender os processos cognitivos específicos quando da realização de cálculos mentais, por alunos (ouvintes) da primeira etapa do ensino fundamental, durante a resolução de cálculos de soma e subtração. As autoras analisaram ainda as muitas formas e estratégias de crianças para chegar ao cálculo mental. Três estratégias citadas no estudo, para a solução de problemas, foram: estratégias baseadas na modelagem direta dos problemas usando dedos, objetos, e outros; uso de contagem valendo-se de sequência numérica; e uso de fatos numéricos[34].

> As crianças mais novas tendiam a resolver os problemas por modelagem direta com uso de objetos concretos. Com o tempo, estas estratégias eram gradualmente substituídas por formas sofisticadas de estratégias de contagem e uso de fatos numéricos (CORREA; MOURA, 1997, p.2).

Já as autoras Viana e Barreto (2011), analisaram a construção de conceitos matemáticos, por crianças e jovens surdos, por meio de jogos didáticos – e pautadas na Pedagogia Visual. Participaram da referida pesquisa oito alunos surdos, com faixa etária entre doze e dezesseis anos, que cursavam do 6º ao 8º ano do Ensino Fundamental e frequentavam salas de atendimento educacional especializado. Dentre as inúmeras propostas apresentadas, uma delas foi o uso de um jogo que estimulasse a construção mental das operações aditivas e

[34] O uso de fatos numéricos relaciona-se ao uso de resultados prévios, ou seja, da recuperação de fatos numéricos de memória, o uso de resultados de cálculos anteriormente realizados e memorizados. (CORREA;MOURA, 1997).

subtrativas, pois exigiam do aluno agilidade na efetuação dos resultados e elaboração de estratégias para se chegar aos resultados desejados no jogo. Dos oito alunos que participaram das atividades, cinco utilizaram os dedos para a realização da soma, dois não souberam como calcular e apenas uma aluna conseguiu realizar os cálculos mentalmente, embora tenha errado diversas vezes. Vale ressaltar que, segundo as autoras, os sujeitos participantes, embora cursando entre o 6º e 8º anos, demonstraram pouco conhecimento sobre operações matemáticas de adição e subtração.

Considerando as pesquisas ora apresentadas cabe, neste momento, uma breve discussão acerca dos achados relatados. O principal deles, para esta discussão, diz respeito ao uso dos dedos como estratégia de cálculo na solução de problemas. Para crianças ouvintes esse processo é ensinado na escola, ou no ambiente familiar, e posteriormente deixa de ser usado para se transformar em cálculo mental. Para a criança surda os processos cognitivos deveriam ser os mesmos – entretanto, sabe-se que boa parte dos surdos não tem acesso aos conteúdos de sala de aula em sua língua, a Libras. Assim, é possível que essa estratégia demande um tempo maior até se tornar mental, visto não ter sido explorada em sua língua como o foi para os ouvintes. Conforme se observou nas pesquisas apresentadas (VIANA; BARRETO, 2011), a grande maioria dos sujeitos da pesquisa, embora na segunda etapa do ensino fundamental, tinha pouquíssimas noções de adição e subtração – imaginemos, então, a compreensão da multiplicação (foco do episódio apresentado), processo mais complexo, e cuja solicitação do professor era para a realização de cálculo mental.

O uso dos dedos para um processo que se daria mentalmente, de fato, disputa espaço com o uso da Libras no episódio exposto. Os dedos servem para marcar quantidades ou números para os ouvintes, que enunciam o conceito/nome oralmente; enquanto que os surdos usam os mesmos dedos para marcar quantidades e/ou números, ao mesmo tempo em que ‘dizem com as mãos’. Se a escola não atentar para situações como essa, uma estratégia tão frequente - marcar quantidades com as mãos - pode se tornar um problema para os alunos surdos, inclusive prejudicando seu processo de aprendizagem, ao invés de favorecê-lo. O que se observa no episódio aqui discutido é um trabalho de integração de estratégia mental/visual com uso da língua, pela IE, a fim de promover a compreensão pelos alunos. Esse uso denota conhecimento do conceito matemático, e conhecimento da Libras, suficiente para criar um modo de dizer que favorecesse a elaboração conceitual.

Ao mesmo tempo há que se considerar a dinâmica utilizada pelo professor, os recursos por ele utilizados, e os processos que ele esperava dos alunos. O professor esperava

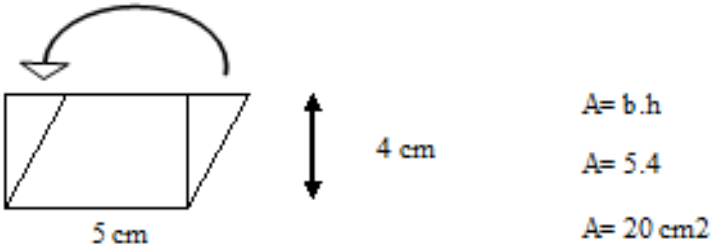
dos alunos um cálculo mental e, por esse motivo, seus enunciados se mostraram incompletos, ele deixou algumas respostas subentendidas na oralidade, mas as expôs na lousa, como recurso visual. Todo esse processo foi recebido e interpretado para a Libras, língua cujos recursos e formas de enunciar são bastante distintos do português oral, mas deveriam manter e alcançar o objetivo da dinâmica utilizada pelo professor. Assim, o professor, usou da visualidade para apoiar a oralidade, para se fazer entender pelos alunos ouvintes, enquanto que a intérprete usou da visualidade ao mesmo tempo em que enunciava em Libras. Todavia, tal visualidade se configurou na materialidade daquilo que o professor exigia dos alunos na atividade: o cálculo mental. Embora tenha sido um enunciado complexo, permeado por inúmeras questões, a IE conseguiu realizar a interpretação e a intenção pedagógica do professor com sucesso.

Episódio 6: Paralelogramo

Este episódio ocorreu na sala do 9º. ano, em que havia 2 alunos surdos, e cujo tema era geometria. A Intérprete era Sabrina.

O professor iniciou a aula corrigindo exercícios que haviam sido feitos em duplas na aula anterior; os alunos deveriam calcular a área de quadrados, triângulos, paralelogramos, trapézios e outros, com algumas informações já dadas e outras por resolver. Havia nove exercícios para correção na lousa, enumerados com letras de A a I. No episódio abaixo o professor referia-se ao exercício G, que se tratava da figura de um paralelogramo.

Enu.	**Locutores**
1	Professor: Aline
	IE: (faz o sinal da aluna)
2	Professor: Área do paralelogramo.
	IE: P-A-R-A-L-E-L-O-G-R-A-M-O NOME AQUELE (e aponta para a lousa), D (referindo-se à letra do exercício).
3	Aluno Ouvinte: ... será que é vinte? (não é possível ouvir a resposta completa devido ao intenso barulho na sala de aula).
	IE: RESPONDER VINTE.

4	Professor: Vinte? (e vai à lousa)
	IE: PARECER CERTO VINTE? CERTO CERTO! LÁ (e aponta para a aluna e depois para lousa, enquanto o professor escreve a fórmula abaixo da figura).
5	Professor: O paralelograma é igual ao retângulo.
	IE: PARALELOGRAMO IGUAL AQUELE (aponta para o desenho na lousa) RETANGULO IGUAL VINTE, VINTE. 
6	Aluno Surdo 1: CERTO CERTO!
7	IE: CERTO? (olhando para todos os alunos surdos)
8	Aluno Surdo 2: CERTO!
9	Professor: Paralelogramo é igual a esse aqui oh! (e mostra outro exercício com um retângulo desenhado) Vocês lembram por que? Porque se você tirar essa parte aqui e colocar ela aqui... (e mostra no desenho, conforme a figura abaixo, indicando que as partes são iguais) 
	IE: LEMBRAR RETÂNGULO PARALELOGRAMO IGUAL PORQUE? HISTÓRIA? PORQUE EXEMPLO LÁ (olha e aponta para a lousa, quando o professor inicia o desenho). PARALELOGRAMO PEDAÇO PEDAÇO-TIRAR-AQUI PEDAÇO-COLOCAR-AQUI IGUAL RETANGULO PERFEITO. 

	
10	Professor: Exercício h.
	IE: H H!

Discutir a questão da existência/criação de sinais específicos para cada área de conhecimento não é tarefa simples. De acordo com Lacerda (1998) em virtude da decisão pela proibição do uso das línguas de sinais em quase todo o mundo[35], as línguas de sinais permaneceram se desenvolvendo de maneira informal, às escondidas e sem a realização de pesquisas aprofundadas sobre estas. No caso do Brasil não foi diferente; a língua de sinais permaneceu esquecida durante quase um século e somente passou a ser discutida novamente após seu reconhecimento (BRASIL, 2002). Assim sendo, os surdos tinham pouco acesso aos espaços escolares e, quando o tinham, sua integração/inclusão se dava por meio da oralidade – a língua de sinais não tinha *status* e nem espaço no ambiente escolar. Desde esse período até que os surdos chegassem aos níveis educacionais mais elevados, houve grande evolução nas descrições e pesquisas sobre a Libras. Daí advém o mito de que "faltam" sinais, de que a Libras tem um vocabulário restrito – reflexo dos anos em que permaneceu "adormecida".

Somente quando surdos adultos passaram a ter acesso ao conteúdo de sala de aula (em quaisquer níveis) em sua língua, por meio de um intérprete, passou-se a discutir a necessidade de criação de sinais de cada área/disciplina – e pouco ainda se sabe sobre o léxico de determinadas áreas. Algumas poucas pesquisas divulgam sinais mais utilizados no meio escolar (ALBRES; NEVES, 2008; CAPOVILLA; RAPHAEL, 2011a; CAPOVILLA; RAPHAEL, 2011b), ou em cursos de formação específicos, entretanto tal divulgação ainda se dá em âmbito regional, quando não local.

Embora exista o clichê de que a matemática é visual e, por isso, é mais facilmente compreendida pelos surdos, sabe-se que ela é permeada por conceitos abstratos e que exigem do aprendiz (surdo ou ouvinte) um alto nível de reflexão.

[35] Para melhor compreender o histórico das abordagens educacionais para surdos e das línguas de sinais, consultar: LACERDA, C.B.F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas , v. 19, n. 46, 1998 .

Sacks (2010) aborda brevemente o ensino de matemática para surdos em seu livro "Vendo vozes". O autor discorre sobre a experiência vivenciada por Jean Massieu, um surdo francês que permaneceu sem qualquer conhecimento formal até os catorze anos de idade. Massieu tinha outros irmãos surdos e vivia em uma fazenda com a família; esta, utilizava gestos caseiros para a comunicação. Até que ele se tornou pupilo do abade Sicard, tornando-se fluente na língua de sinais e no francês escrito. Massieu se desenvolveu e escreveu sua autobiografia. Um dos trechos interessantes da autobiografia citado por Sacks diz respeito ao conhecimento matématico de Massieu; ele revela que tinha uma ótima percepção visual e alguma noção de números, mas não sabia como contar, antes de ter acesso à educação formal. Ele dizia que não conhecia os números, que seus dedos o ensinaram a contar, e quando a contagem ultrapassava dez, fazia registros com pedaços de pau. De todo o aprendizado, as abstrações geométricas foram as mais dificeis, por se tratar de constructos invisíveis. "Massieu mostrou facilidade para juntar os objetos quadrados, mas foi uma vitória inteiramente diferente compreender a qualidade de 'quadrado' como um constructo geométrico, perceber a *ideia* de um quadrado." (SACKS, 2010, p. 50). O autor afirma ainda que só é possível ter conhecimentos abstratos e fazer generalizações desse tipo quando o surdo tem uma língua que o permite ter acesso a tais conhecimentos.

Sabe-se que boa parte dos surdos chega à escola com pouco conhecimento da Libras – fato que não difere da realidade vivenciada pelos alunos presentes nesta pesquisa. Aprender Libras e todo o conhecimento que circula no espaço escolar, ao mesmo tempo, demanda esforços do aluno surdo – e do intérprete, que também precisa adaptar seu discurso, sua interpretação, conforme o púbico atendido.

Percebe-se neste episódio que a IE "cria" um sinal para o termo paralelogramo baseada, fundamentalmente, em sua forma, de maneira que os alunos pudessem compreender de que figura o professor falava. Na realidade trata-se de um classificador, que ela assume como sinal e mantém no decorrer da narrativa do professor. Não deixa de ser uma criação, ou ainda, uma escolha da intérprete a fim de facilitar a comunicação com os alunos e dar visualidade à figura geométrica em questão.

Pode-se observar também que o professor fala pouco durante a aula; seu foco neste momento está na resolução dos exercícios na lousa, de acordo com as respostas dos alunos. A intérprete acompanha a enunciação do professor, em todos os momentos. Entretanto, quando ele utiliza o desenho para fazer a explicação de um conceito importante e sua narrativa fica reticente, a intérprete dá continuidade a conceitualização no discurso em

Libras. Ela o faz exatamente como no desenho, e como o professor fala (todavia deixando subentendido para os alunos ouvintes), mas com enfoque na visualidade e de forma muito precisa. A IE usou um recurso imagético ao apresentar o desenho em Libras, conforme se observa abaixo na figura.

Figura 10: Paralelogramo em "transformação"

Conforme já exposto anteriormente a Pedagogia Visual (CAMPELLO, 2007) é um tema recente e relativamente pouco explorado, mas que vem ao encontro de nossas discussões. Valorizar o olhar do surdo, sua subjetividade, por meio de recursos que provoquem o pensamento imagético e valorizem sua forma de ser, são atitudes de extrema relevância ao intérprete educacional. Os surdos se apropriam de conhecimentos e da cultura pela visualidade, seu pensamento se dá por imagens, e isso inclui também a língua de sinais.

Campello (2007) explora os conceitos de semiótica imagética e Pedagogia Visual em seu estudo apresentando uma situação ocorrida na sala de professores; um professor dizia que não conseguia fazer-se entender, que os alunos surdos não compreendiam suas explicações. Uma professora surda presente, com o auxílio da intérprete, explica que para o surdo, a forma de acesso ao conhecimento se dá de maneira diferente – e dá um exemplo em que utiliza o corpo para representar o sistema reprodutor feminino. Uma das falas de tal professora, em resposta à dificuldade do professor com os alunos surdos, nos despertou interesse, pela proximidade com o objeto deste estudo:

> Isso é um processo de conhecimento e da aquisição da cultura surda através da imagem semiótica. O que estou fazendo não é simplesmente uma tradução, como o Intérprete de Língua de Sinais acabou de falar, e sim uma explanação através da imagem visual, como o outro disse. [...] Quero esclarecer que isto não é um gesto ou mímica, e sim signo. É a imagem em Língua de Sinais, onde vocês podem transportar qualquer imagem ou signos em desenhos ou figuras em Língua de Sinais, como acabei de mostrá-los. Vocês podem usar os braços, os corpos, os traços visuais como expressões corporais e faciais, as mãos, os dedos, os pés, as pernas em semiótica imagética. Não é difícil. O que falta em vocês é frequentar as rodas de amigos, colegas e conhecidos surdos (CAMPELLO, 2007, p.106)

Explorar a imagem visual no discurso em Libras é um aspecto que deve estar presente no ato da interpretação. Quando a professora surda diz "O que estou fazendo não é simplesmente uma tradução", compreendemos que ela assume o lugar de quem tem domínio da língua de sinais, e por isso sabe tirar proveito dos recursos intrínsecos a ela. O intérprete, especialmente o educacional, que atua nos momentos de elaboração conceitual de alunos surdos, deve se apropriar de tais recursos, compreender como se dá a construção do pensamento pelo surdo, para então chegar a uma interpretação que, de fato, seja translúcida (que deixe ver do 'outro lado'). Translúcida no sentido de absorver o discurso em português e transformá-lo, integralmente e com todos os sentidos pretendidos, em/para a Libras.

A professora surda aponta aos professores que precisam ter contato com a comunidade surda para se apropriar de tais conhecimentos. Fazemos nossas suas palavras ao nos dirigirmos aos IEs: não basta conhecer as línguas para se tornar um bom intérprete. É preciso, sim, conhecer a comunidade surda, compreender sua forma de enxergar o mundo, para poder realizar uma interpretação que contemple os aspectos culturais, e isso inclui a visualidade. Mas, além disso, é necessária formação adequada – já que nem só de experiência se faz um bom profissional. É fundamental ao profissional refletir sobre práticas e técnicas inerentes a um desempenho desejável.

O IE necessita maior reflexão sobre suas ações, sobre seus papéis, de forma a se assumir e consolidar, também, como um educador; a atuação em sala de aula exige uma postura mais criativa, mais autônoma e menos "presa" às questões apenas de interpretação. Martins (2013) defende em sua tese a posição de mestria exercida pelo Intérprete Educacional (referido por ela como TILSE, Tradutor Intérprete de Língua de Sinais Educacional). Ao abordar a importância da parceria entre intérprete e professor, e entre intérprete e aluno, a autora afirma que o ato de criação é inerente às ações do IE, devido ao seu envolvimento com os processos de ensino e aprendizagem. Ainda de acordo com a autora o domínio da língua de sinais e a proximidade maior com os alunos surdos possibilitam ao intérprete uma relação mais pedagógica, também porque atenta às necessidades visuais dos surdos, que apreendem os conceitos e significados pelos olhos.

> Deste modo, reafirma-se a postura criativa-imagética do TILSE, que faz do seu corpo palco para a cena escolar. Diria que, em certa medida, transgride para criar com o aluno surdo um ensino na diferença. O intérprete firma uma parceria com o professor ouvinte, deixando ser discípulo, para agir na

> mestria que estabelece com o aluno surdo. Uma relação criativa e criadora que só se faz pela inscrição desse acontecimento menor, marginal na sala de aula, cotidiano que vem sendo investigado por pesquisadores para marcar as ações infames potencializadoras do novo no ensino de surdos (p.206).

O contexto dos episódios acima apresentados evidencia uma didática de ensino peculiar: o professor, embora demonstre ser uma pessoa de poucas palavras, é pontual em seus enunciados. Percebe-se o diálogo constante com os alunos, levando-os a participar dos processos de ensino e aprendizagem, todavia ele vai diretamente ao ponto a ser abordado, sem rodeios.

Para o intérprete essa didática poderia se tornar complexa, caso o profissional tivesse dificuldades com relação à compreensão dos conceitos matemáticos. Todavia, essa objetividade das aulas é marcada pela visualidade, que se torna parte do enunciado breve do professor – aspecto que auxilia no momento da interpretação.

É necessário, entretanto, que o IE esteja atento a todas as informações que acompanham a narrativa do professor, para que sua interpretação não seja superficial, mas criativa, no sentido de possibilitar ao aluno surdo "enxergar" o conceito de forma clara na língua de sinais.

Os episódios "Potenciação" e "Cálculo Mental" demandaram maior esforço do IE, que teve que buscar na visualidade da Libras meios de expor conceitos complexos. Existe um mito de que o surdo só tem acesso aos conhecimentos "concretos", e não é disso que se trata. A elaboração conceitual dos surdos se dá visualmente, imageticamente; e a matemática também tem sua parcela de visualidade, fato que pode gerar uma "disputa" no momento da interpretação. De acordo com Correa e Moura (1997) "A escola enfatiza ou prioriza o modo escrito de resolução de problemas matemáticos. Procedimentos orais são raramente considerados, seja no ensino ou na avaliação. O que predomina são algoritmos escritos." (p.2).

O IE deve interpretar o procedimento escrito, o enunciado do professor e, ainda, quando se mostrar relevante, os diálogos em sala de aula. O IE, então, deve ser prudente e refletir muito sobre o que priorizar nessas aulas, de forma a não perder o raciocínio e os sentidos pretendidos; é como se ele tivesse que expor os processos cognitivos no espaço, por meio da língua de sinais, interligando todas as demais informações visuais a este processo: oralidade, escrita, imagens.

No último episódio, “Paralelogramo”, notou-se que a própria imagem auxiliou o IE durante sua interpretação, possibilitando uma criação adequada ao enunciado e à representação simbólica da figura. Não se pode deixar de mencionar que tal processo, que demonstra uma escolha natural do IE, é fruto de reflexão e escolhas, que podem ou não favorecer a “conversão” de sentidos entre as línguas.

Esse tipo de atuação, caracterizado pelo compromisso do intérprete com as significações e com a relação de ensino e aprendizagem, são o diferencial que se espera de um bom profissional. Novamente trazemos à discussão as proposições de Martins (2013) sobre a importância da criação pelo IE, e sua função mestre. A autora sustenta que a criatividade do intérprete, quando em relação cotidiana com alunos surdos, é algo que se deve valorizar, pois se trata de ensino, pautado em formas visuais de enunciar. A ‘mestria do ensino’ (p.210) deve ser destacada como postura positiva e necessária à atuação do IE – e não a tradução mecânica e superficial.

5.3 A narrativa amparada em representações imagéticas

Os três episódios a seguir referem-se às aulas de Educação Física. A característica mais marcante dessa disciplina está na forma como o professor conduz as atividades: a primeira aula sempre é utilizada para uma explanação teórica, em sala de aula; em seguida, na segunda aula, ele explora a prática, realizada em quadra.

Ao dividir e definir suas aulas dessa maneira o professor afirma seu papel de educador e não de “recreador”, como normalmente são caracterizadas essas aulas no conjunto das disciplinas escolares. Ele se coloca no lugar daquele que ensina, e demonstra didática e planejamento adequados, ao explorar os conceitos prévios necessários à atividade física em sala de aula. Essa postura também evidencia seu compromisso junto aos alunos surdos e ao Intérprete Educacional, visto que realizar as explicações na quadra, um espaço aberto e propício à dispersão, dificultaria a compreensão de ambos. Além disso, ele procura, em todas as aulas, apoiar sua narrativa em algum recurso visual, como vídeos, desenhos e esquemas, a fim de representar visualmente o conteúdo desejado.

Sua escolha didática, entretanto, tem como consequência um alto nível de excitação dos alunos, ansiosos pela realização das atividades práticas; isso, em sala de aula, culminou em desordem e ruído, que dificultaram sua exposição oral. Ainda assim, o professor manteve sua proposta em todas as aulas do semestre, buscando lidar com os alunos de

maneira calma e assertiva, chamando a atenção deles para a importância da compreensão das regras e conceitos discutidos em sala.

Quando das atividades na quadra, embora não tenham sido analisadas neste estudo, observou-se que os alunos apresentavam poucos questionamentos, usando o tempo disponível para a prática de esportes e outras atividades – o que confirmou a relevância da metodologia de ensino assumida pelo professor. Da mesma forma, nesses momentos, a atuação do IE mostrou-se reduzida, sendo necessária apenas em alguns momentos de dúvidas pontuais.

A atuação do IE nesse contexto, em que a representação imagética tem lugar de destaque na enunciação do professor e do intérprete (servindo, principalmente, como apoio), será focalizada nos episódios a seguir.

Episódio 7: Handebol

O episódio apresentado a seguir referiu-se a uma aula ministrada à turma do 6º ano B, cujo intérprete era João. Na aula focalizada havia 7 alunos surdos presentes.

Neste episódio, o tema era "Handebol" e o professor fez uso, em um primeiro momento, de um vídeo de um jogo de handebol feminino, para que os alunos observassem. Nesse momento, o IE não interpretou o vídeo, permanecendo ao lado do *notebook* em que o vídeo foi apresentado, assistindo-o também. Em seguida o professor utilizou o próprio vídeo para explicar as regras do jogo, dando exemplos e discutindo com os alunos as técnicas do jogo.

Enu.	**Locutores**
1	Professor: Em relação a bater a bola no chão... pessoal!
	IE: BOLA-BATER-CHÃO
2	Professor: Então pessoal, voltando aqui... A questão de bater a bola no chão, oh, atenção... É o seguinte, a regra do handebol diz o seguinte... O jogador, ele pode... (*professor chama atenção de vários alunos)*
	IE: (não interpreta nada do que é dito neste momento)
3	Aluna Surda: (*chama o IE*) BOLA ÁREA RÁPIDO, PESSOA ENTRAR ÁREA, SABER, BOLA JOGAR PRECISAR, BOLA JOGAR PERTO NÃO?

	IE: (Presta atenção ao discurso da aluna surda)
4	IE: *"Espera só um minutinho." (*para o professor)
5	Aluna Surda: AMIGO BOLA-DAR-ME JOGAR-OUTRO, CORRER JOGAR, CONSEGUIR?
6	IE: JUNTO ELE ÁREA?
7	Aluna Surda: AO-REDOR-ÁREA, CONHECER (*e aponta para o vídeo)* *(o professor pede silêncio à classe e observa a aluna surda sinalizar)*
8	IE: OUTRA-VEZ SINALIZAR OUTRA-VEZ
9	Aluna Surda: ÁREA PESSOA BOLA, CORRER ÁREA, BOLA-DAR-ME JOGAR-OUTRA-PESSOA, LINHA-ÁREA JOGAR-BOLA PODER?
10	IE: ÁREA ÁREA-PISAR?
11	Aluna Surda: NÃO
12	IE: AO-REDOR-ÁREA GOL-ACERTAR?
13	Aluna Surda: AO-REDOR-ÁREA (*e aponta para o vídeo*) JOGAR
14	IE: PESSOA ANDAR AO-REDOR-ÁREA GOL-ACERTAR?
15	Aluna Surda: BOLA-JOGAR! VÍDEO. (*professor se aproxima do IE*)
16	IE: *(*Para o professor*) "Dentro da área, acho que ela está perguntando, pode jogar junto..." (*ininteligível, extremo barulho na sala*)*
17	Professor: Dentro da área?
18	IE: *"Isso, quando pode e quando não pode."*
19	Professor: Então vamos lá!
	IE: OLHAR (e aponta para o vídeo)
20	Professor: Nenhum jogador pode entrar dentro da área. Só o goleiro, e só... (*alunos falam ao mesmo tempo)*
	IE: LARANJA ÁREA, ÁREA-GOL PESSOAS ENTRAR QUEM? GOLEIRO, DEFENDER GOLEIRO
21	Aluno Ouvinte: E se ele, tipo, jogar a bola bem devagarzinho na área e o goleiro não pega?
	IE: (sinal do aluno ouvinte) EXEMPLO GOL, BOLA JOGAR-DEVAGAR TRAVE TRAVE CAIR-ÁREA, NINGUEM PEGAR, ACONTECER?

22	Professor: Se está dentro da área só o goleiro pode pegar, mais ninguém.
23	Professor: Olha (*e chama a atenção do aluno surdo). (Pega um giz e começa a desenhar a área no chão)*
	IE: (Chama a aluna para ir à frente da sala) VEM!
24	Professor: Óh, tá vendo aqui a área? Óh, aqui eu to com a bola na mão (*faz, ao mesmo tempo o sinal de BOLA-SEGURAR*). Eu posso oh (*e pisa na linha da área*) pisar e saltar... (*e faz o movimento de saltar e BOLA-JOGAR*)
25	(*Aluna Surda faz movimento junto com o professor*)
26	IE: (permanece observando o diálogo entre professor e aluna)
27	Professor: Joguei (*e faz o sinal de BOLA-JOGAR*) e saí! (*e sai da área desenhada no chão*).
28	Aluna Surda: SE EU JUNTO...?
	IE: *"Se eu estou dentro..."(*ininteligível devido ao barulho*).*
29	Professor: O goleiro pode ficar, e o jogador pode jogar a bola pro alto na hora que saltar (*e faz o movimento enquanto fala*).
	IE: GOLEIRO PODER, PESSOA LINHA-ÁREA...
30	Aluna Surda: ELE PODER LINHA-PISAR, SALTAR BOLA-JOGAR?
31	Professor: (*faz gesto de "jóia" para a aluna*)
32	Aluna Surda: (*faz gesto de "joia" e volta para o seu lugar*)

Observa-se neste episódio que enquanto o professor discorre sobre o tema da aula, no Enunciado 2, uma aluna surda inicia um enunciado, no Enunciado 3, lançando uma pergunta diretamente ao intérprete. O IE, por sua vez, aguarda o término da enunciação do aluno (para compreender e se apropriar de seu discurso) para, em seguida, solicitar uma pausa ao professor. O IE, neste momento, tentou fazer uso da interpretação consecutiva, fato que se mostrou necessário diante da dúvida levantada pela aluna, e da dúvida do IE quanto à compreensão da questão. Na sala de aula há momentos em que o IE pode não compreender o discurso de um ou outro interlocutor, e então, ele precisa desse tempo para se apropriar da informação, processá-la e traduzí-la em seguida.

A interpretação consecutiva, conforme já exposto em capítulos anteriores, consiste na escuta do profissional, de um longo trecho de discurso, tomada de notas (no caso da interpretação de línguas orais; no caso da Libras o intérprete toma nota mentalmente, elencando os elementos mais relevantes do discurso), e somente após a conclusão de uma

parte significativa assume a narrativa, repetindo o discurso na língua alvo – que normalmente é a língua materna do profissional (PAGURA, 2003; QUADROS, 2004). Esse tipo de interpretação não é muito comum em sala de aula, porém pode se fazer necessária em determinadas situações, como a citada anteriormente.

Todavia, é possível perceber que a opção por esse tipo de interpretação deveu-se à grande dificuldade por parte do IE em compreender a pergunta da aluna. Ao assistir ao vídeo ou ler a transcrição do episódio parece que nada contribuiu para que o diálogo fluísse: o IE demonstra pouca compreensão dos conceitos em circulação, os sinais e as expressões gestuais/corpóreas do referido tema se confundem e entrelaçam, e o discurso da aluna não está claramente formulado – cabe destacar que há, ainda, um barulho intenso em sala de aula. Como é possível realizar uma interpretação simultânea (ou até mesmo consecutiva) adequada com tantas ocorrências desfavoráveis no ambiente? O IE não consegue chegar ao sentido do enunciado pretendido pela aluna para interpretá-lo; a própria aluna vai dando sentido à sua dúvida no decorrer do diálogo, mostrando-se confusa. Segundo Bakhtin (2009 [1929], p. 137),

> ...cada um dos elementos significativos isoláveis de uma enunciação e a enunciação toda são transferidos nas nossas mentes para um outro contexto, ativo e responsivo. A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma *contrapalavra*. [...] Só a corrente da comunicação verbal fornece à palavra luz da sua significação.

Assim, interpretar algo de que não se tem compreensão torna-se inviável. É nesse momento que o IE utiliza uma estratégia, importantíssima e adequada para o contexto de sala de aula: abordar o professor. Após perceber que não conseguiria sequer interpretar a dúvida da aluna, ele solicita a pausa ao professor *"Espera só um minutinho.",* visando não perder as informações que seguiriam a partir daquele momento, e também atender a necessidade da aluna. Esse recurso só é possível quando se estabelece uma relação positiva entre professor e intérprete, o que se comprova no Enunciado 7, quando o professor prontamente atende a solicitação e se mantém atento ao discurso da aluna, buscando a compreensão dos sentidos pretendidos.

Por outro lado, nota-se uma preocupação visível do professor em compreender e responder à aluna. Após a tentativa de interpretação do enunciado da aluna, ainda sem muita clareza, o professor cria uma estratégia muito interessante, ao desenhar no chão a área da quadra, como se observa no Enunciado 23. Essa ação do professor indica que ele compreende

os processos de aprendizagem da aluna surda, dando a ela o modelo visual necessário (e não reproduzido pelo IE). A própria disciplina de Educação Física, por seu objeto de estudo, também possibilita essa comunicação, pelo uso da expressão corporal. Em seguida, no Enunciado 24, o professor assume a posição de interlocutor da aluna surda sem solicitar o IE, e embora não domine a Libras[36] faz-se entender através dos movimentos e alguns sinais (BOLA-JOGAR). O IE, por sua vez, permanece atento ao diálogo, mas não interfere, por perceber que a aluna estava, de fato, compreendendo a explicação do professor; mas permanece ao seu lado, caso fosse necessário retomar o enunciado.

Em pesquisa realizada por Almeida (2010), a autora aborda a formação de intérpretes em curso específico, discutindo estratégias de interpretação durante aulas de Educação Física. Nos episódios apresentados nota-se uma grande dificuldade por parte dos alunos-intérpretes em encontrar sinais para determinados termos – a questão é que na maioria dos casos os intérpretes-alunos desconheciam o termo/conceito em seu detalhamento e significação[37], e por isso encontrar um equivalente na língua de sinais tornava-se ainda mais complexo. A pesquisa mostrou que, além de amplo conhecimento de mundo e da temática a se interpretar, o profissional deve também utilizar recursos visuais como estratégia, ao invés de prender-se à soletração manual ou à interpretação literal como recursos únicos, já que a própria disciplina de Educação Física possibilita movimento e visualidade – desde que se tenha conhecimento/acesso anterior ao conteúdo.

É importante destacar que as atitudes de ambos – professor e intérprete –, bem como a relação de parceria estabelecida nessa aula, são resultado de anos de formação continuada. Formação esta que propicia aos professores conhecimentos acerca do processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo, conhecimentos básicos da Libras e reflexão sobre as práticas de ensino; e aos intérpretes proporciona discussão e reflexão constante sobre as dificuldades no ato de interpretação, sobre as estratégias mais adequadas para cada disciplina, sobre como auxiliar o professor em sua didática de ensino. Tal formação tem consequências no cotidiano dos profissionais e dos alunos, que se beneficiam do bom relacionamento entre professor e intérprete, assim como de aulas mais bem planejadas e elaboradas, que contribuem para a construção de conceitos e conhecimentos. Contudo, mesmo isso não garante

[36] Faz-se necessário destacar que alguns professores da referida escola, incluindo o professor de Educação Física aqui mencionado, realizam as aulas de Libras oferecidas pelo Programa, procuram manter uma comunicação direta com os alunos usando a Libras e preparam aulas mais adequadas – resultado dos anos de envolvimento com o Programa Inclusivo Bilíngue.

[37] Na pesquisa apontada um aluno-intérprete, por desconhecer os conceitos de corrida: “corrida rasa” (de curta distância) e “corrida de fundo” (de longa distância), interpreta para Libras como CORRER RASO-RETO e CORRER PARA-O-FUNDO (para baixo, como se estivesse escavando, segundo a autora).

transparência tradutória e sucesso na interpretação – cada aula é única, e cada construção de sentido território de negociação – nem sempre de sucesso.

Além disso, a atuação do IE nessas aulas mostra-se diferenciada das demais, em alguns aspectos. Primeiramente devido à dinamicidade dos temas: todas as explicações do professor, embora com enfoque teórico, são apresentadas fazendo-se uso de muita expressão corporal, demonstrações e imagens na lousa, o que permite a abstenção do IE em determinados momentos – percebe-se que em alguns momentos a atitude do IE é não interpretar, pela visualidade do tema. Isso é possibilitado principalmente pela dinâmica estabelecida pelo professor: ao dividir a aula em teórica e prática, ele assume uma estratégia didática que possibilita o acesso à informação a todos os alunos presentes. Tal dinâmica também tem como consequência um trabalho menos exaustivo ao IE, já que toda a explicação é feita antes de chegar à quadra, onde possivelmente não estabeleceria um contato visual satisfatório com os alunos surdos – quer por se tratar de um lugar aberto, quer pela dispersão que a atividade física causa -, o que comprometeria a compreensão das regras do jogo, por exemplo.

A videogravação permitiu observar também que, quando os alunos chegam à quadra, a atuação do IE torna-se ainda menor; ele permanece ao lado do professor (próximo à quadra) para qualquer eventualidade, porém quase não é requisitado pelos alunos surdos, pois, tendo compreendido as regras do jogo anteriormente e sabendo que a prática do jogo é corporal/visual, podem jogar e elaborar sua compreensão sem a necessidade de interpretação em todos os momentos.

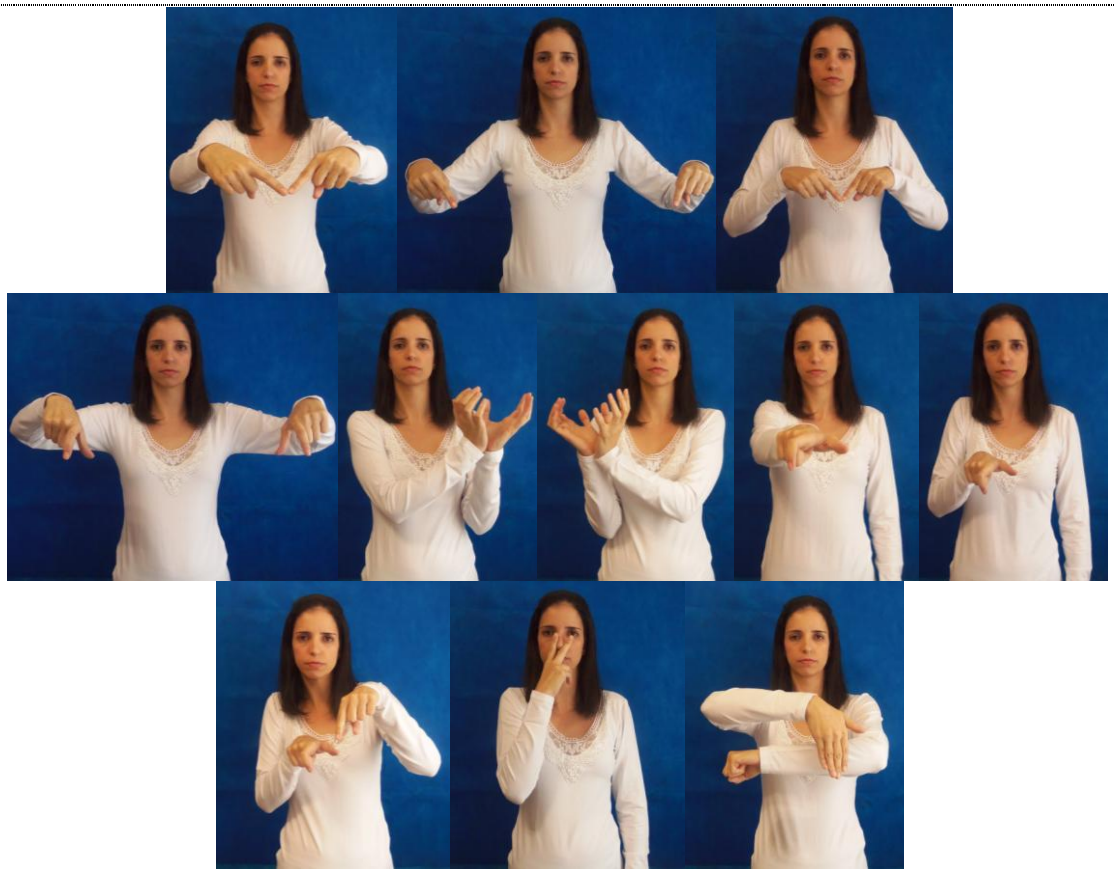
Episódio 8: Mãe da Rua

O episódio apresentado a seguir refere-se a uma aula ministrada à turma do 9º. ano, cujo intérprete era João, em que havia 2 alunos surdos presentes. Como de costume, primeiramente o professor explicou as regras do jogo e/ou atividade em sala de aula, e em seguida realizou a aula prática na quadra.

Neste episódio o professor abordou o tema da aula anterior para dar início a um novo tema; retomou as discussões sobre um jogo já conhecido dos alunos, Pique Bandeira, e iniciou as explicações sobre a nova atividade: Mãe da Rua.

Enu.	**Locutores**

1	Professor: ... Então hoje nós vamos ficar atentos nessas três coisas: no tempo, no espaço e no trabalho em equipe, tá certo? Só que com uma diferença, oh... (chama a atenção de alguns alunos que conversavam) Vamos lá oh! Por favor, vamos lá!
	IE: HOJE TRÊS (topicalização) ATENÇÃO! GRUPO... UM TEMPO, DOIS ESPAÇO, TRÊS GRUPO TRABALHAR... (interpreta o professor chamando atenção dos alunos). ATENÇÃO OLHAR-EU.
2	Professor: Só que com uma diferença, oh ... Nós vamos fazer duas situações: uma, em que vocês vão fazer a atividade no pátio, no tempo e no espaço, sozinhos, individualmente; e na outra vocês vão fazer coletivamente. Tá?
	IE: LÁ (E aponta para a direção do pátio) DOIS, JOGAR DOIS (topicalização): UM SOZINHO PARTICULAR CADA-UM CADA-UM CADA-UM (em várias direções), DOIS GRUPO.
3	Professor: Então vamos tentar analisar a diferença de trabalhar de forma individual e de forma coletiva, né, o trabalho em equipe que a gente tinha falado na outra atividade.
	IE: TENTAR PERCEBER DIFERENTE AQUI (aponta para o lado esquerdo no espaço) UM SOZINHO, AQUI (aponta para o lado direito no espaço) GRUPO. ESTE AQUELE (aponta os ambos os espaços) DIFERENTE O-QUE? TENTAR PERCEBER.
4	Aluno Ouvinte: Porque no individual você pode fazer a coisa que você quer e no coletivo você tem que ver se todo mundo quer...
	IE: (aponta para o aluno ouvinte e faz seu sinal) SOZINHO EU QUALQUER EU-PRÓPRIO LIVRE, GRUPO PRECISAR COMBINAR MEDIAR JUNTO
5	Professor: No inicio, então, da aula nós vamos fazer um trabalho, uma atividade que chama Mãe da Rua, vocês conhecem, né? (e começa a escrever na lousa)
	IE: JOGAR TEMA (aponta para a lousa) RUA MÃE
6	Professor: Essa atividade aí, ela acontece da seguinte forma, para quem não conhece...(e inicia um desenho na lousa)
	IE: EXPLICAR (e sacode as mãos para chamar os alunos)
7	Professor: O grupo todo fica aí de um dos lados da quadra, tá? Aí nós temos o espaço da quadra que vai representar a rua, certo? (e segue desenhando) E uma pessoa vai ficar aqui no meio, que é a Mãe da Rua, certo?
	IE: LÁ (aponta para a direção da quadra) QUADRA GRUPO (no lado esquerdo do espaço) GRUPO (no lado direito do espaço). GRUPO (no lado esquerdo do espaço) GRUPO (no lado direito do espaço), FAIXA-NO-CENTRO AQUI PARECER RUA, FAIXA-NO-CENTRO (e olha para o desenho na lousa).

	
8	Professor: Aí a gente pode fazer de várias formas essa... essa... travessia aqui: pode ser pulando de uma perna só, pode ser batendo bola, nós vamos fazer andando ou correndo normalmente, tá? ...
	IE: PESSOA EM-PÉ-NO-CENTRO SOZINHO. GRUPO (no lado esquerdo do espaço) GRUPO (no lado direito do espaço) PESSOA EM-PÉ-NO-CENTRO UM. GRUPO GRUPO-CORRER DOIS-ANDAR DOIS-CORRER COMO? CORRER PULAR QUALQUER...

Neste episódio é possível visualizar três momentos diferentes da interpretação: quando há a interpretação simultânea (Enunciados 1 a 4), quando o intérprete titubeia na tradução de um conceito e realiza uma tradução "literal" (Enunciados 5 e 6) e, finalmente, quando o intérprete compreende o sentido pretendido e procura explicitar no plano espacial os conceitos e regras pretendidos pelo professor (Enunciados 7 e 8).

Num primeiro momento, e isso é bastante visível no vídeo, o IE consegue acompanhar o raciocínio do professor sem grandes dificuldades, pelo fato de se tratar da contextualização de uma atividade, de um enunciado mais cotidiano e que não requereu do IE um trabalho de compreensão/tradução mais elaborado. Além disso, tratava-se de um tema já conhecido de aulas anteriores. Então ele realiza a tradução simultânea com precisão.

Entretanto, quando se depara com a nomeação de uma nova atividade, ou seja, com formulação de um conceito a partir de um termo desconhecido pelos alunos, a interpretação torna-se lenta e há omissão de algumas informações pelo IE (Enunciados 5 e 6). Nota-se que, neste momento, o IE procura ganhar tempo para buscar em seu repertório mental os correspondentes em Libras para o conceito abordado em português pelo professor. Sem sucesso, ele acaba realizando uma tradução literal quando sinaliza RUA MÃE, baseado apenas na informação do português oral.

Passos (2009) discute em seu texto a tradução de línguas orais no contexto jurídico; embora fale de uma realidade bastante distante da vivenciada em sala de aula, a autora questiona a literalidade tanto no processo de tradução quanto de interpretação, discussão que muito se assemelha à nossa pretensão neste momento:

> A Interpretação é usualmente considerada tradução oral, referindo-se ao "mecanismo" de decodificação literal de uma língua à outra. Traduzir, nessa perspectiva, seria a possibilidade de encontrar (sempre), na língua de chegada, a forma linguística (léxico e sintaxe equivalentes) mais apropriada para a língua de partida. Trata-se, acima de tudo, de alcançar e resgatar o "original", devolvendo-o com todos os seus sentidos verdadeiros na língua alvo, sem perdas. Investir na possibilidade do sentido literal é tomá-lo como pressuposto, podendo ser "encontrado" nas palavras, como se estivesse a elas "colado" (p.124).

Assim, acreditamos que faltou ao IE, nessa ocasião, a flexibilidade e agilidade para lidar com o inesperado, o elemento surpresa – fato que ocorre com frequência em sala de aula. O intérprete se adiantou na interpretação ao utilizar os sinais de RUA e MÃE para definir o jogo, tornando o conceito, naquele breve momento, incompreensível. Ele poderia ter apenas utilizado a datilologia, como se costuma fazer em outras áreas quando para nomear algo (por exemplo, o título de um filme, de uma piada ou de uma história), para depois, junto com os alunos ou após a apropriação do sentido, criar um sinal. A tradução literal, nesse caso, mostrou-se uma estratégia pouco efetiva.

Retomamos, então, o conceito de transcriação de Haroldo de Campos, já explorado nos capítulos anteriores; embora utilizada para dar "nova roupagem" à tradução de poemas, o criador do termo transcriação defendia o processo tradutório criativo, desde que mantivesse a originalidade e essência dos sentidos da língua fonte na língua alvo.

> Mas a transcriação, para Haroldo, significava acima de tudo uma postura de fidelidade, ou de hiperfidelidade, como ele dizia: uma tradução atenta ao modo de construção do poema, a seus aspectos fono-semânticos, à sua

> configuração sígnica. Ou seja, uma literalidade e uma aderência ao signo. Uma abordagem oposta à tradução fiel ao conteúdo e à forma mais superficial do original (métrica e rima). Segundo ele, é esse o território por excelência da transcriação: o plano lingüístico, a "estrutura intratextual", o intracódigo. (NÓBREGA, 2006, p. 251)

Vale lembrar que o jogo em questão é tradicional na infância de muitas crianças e que muitos dos alunos possivelmente já o conheciam. Os alunos ouvintes, ao ouvirem o título da atividade, podem ter buscado em sua memória informações e experiências sobre a mesma, antecipando algumas informações. Entretanto, muitos alunos surdos, certamente, não tiveram experiência semelhante, considerando que muito do que vivenciam na infância não é "nomeado", mas apenas experenciado e apreendido visualmente. Somente após a explicação do jogo e suas regras os alunos surdos viriam a entender do que se tratava. Isso não se mostra um entrave ao aprendizado, visto que os conceitos e regras do jogo foram explorados, mas o acesso à informação para os alunos surdos teve um atraso.

Nos Enunciados 7 e 8, quando o professor passa a discorrer sobre a aplicação da atividade e suas regras, o IE procura recuperar as informações perdidas, "desenhando" a quadra numa superfície visual e fazendo uso de todos os recursos disponíveis na Libras (sinais, classificadores, visualidade, movimentos de corpo) para que os alunos compreendessem o conceito, que parece ter ficado claro ao final da enunciação.

Contudo, no decorrer da atividade o IE não retomou o sinal definido para Mãe da Rua – após a explicação ele poderia ter ressignificado ou renomeado o jogo, ou mesmo questionado os alunos surdos se já conheciam um sinal correspondente, o que não se observou nas videogravações. O sinal RUA MÃE permaneceu o mesmo. Isso pode parecer pouco importante, mas no processo de formação de conceitos a nomeação ocupa papel fundamental. Organizar a construção conceitual com um nome corrobora para um 'fechamento' que pode ser relevante no acompanhamento do conteúdo das disciplinas, e para a retomada desses mesmos conteúdos em situações escolares subsequentes.

Quando o professor diz "Aí nós temos o espaço da quadra que vai representar a rua, certo? (e segue desenhando) E uma pessoa vai ficar aqui no meio, que é a Mãe da Rua, certo?", essa seria uma oportunidade para retomar o conceito. Mas, o IE sinaliza somente FAIXA-NO-CENTRO AQUI PARECER RUA, conforme se observa na figura abaixo:

Figura 11: sinalização para “FAIXA-NO-CENTRO AQUI PARECER RUA”

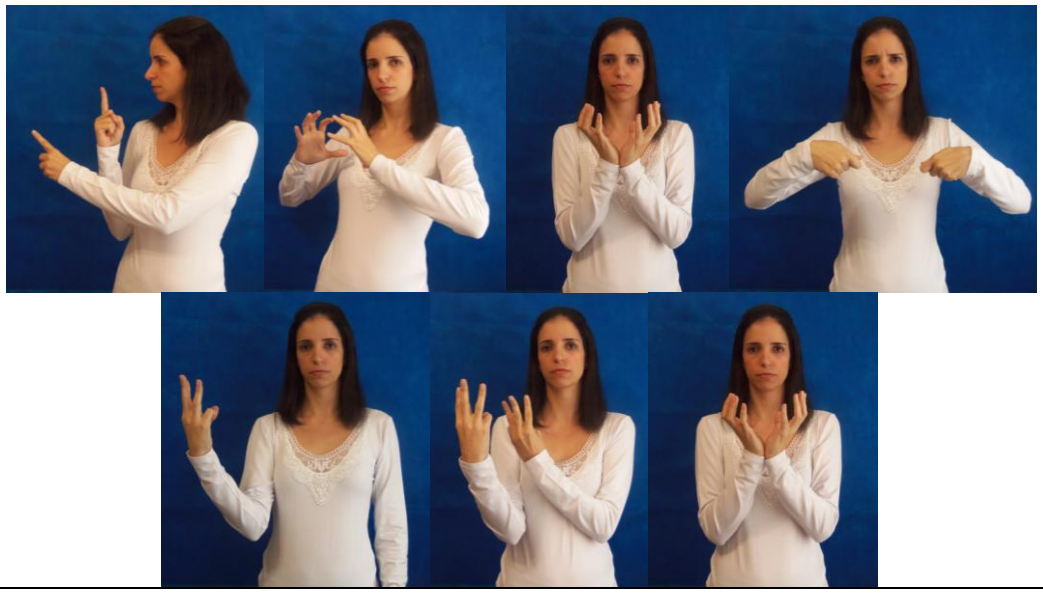
Muitos autores da área de tradução e interpretação de Libras acreditam não ser esta uma função do IE – retomar um enunciado ou mesmo questionar os alunos -, entretanto acreditamos na importância desse acabamento para garantir a compreensão dos alunos. Foi enunciado um nome, e a ele relacionado uma explicação; uma vez que o nome foi interpretado de forma inadequada, seria de extrema relevância retomar a ideia. O intérprete é quem estava de posse da “palavra”, então perder essa oportunidade é lamentável, dada a necessidade de construção conceitual desse público. Assim, concordamos com Vigotski (2008 [1934], p. 150), quando afirma:

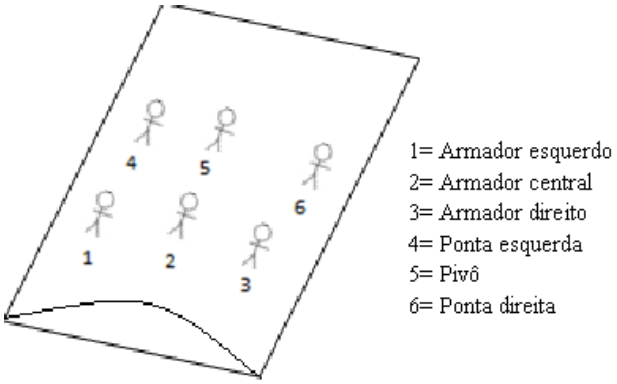
> Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da ‘palavra’, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos do pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

Episódio 9: O posicionamento dos jogadores

O episódio descrito a seguir ocorreu na turma do 6º ano B, cujo intérprete era João, e havia 7 alunos surdos presentes. O tema que o professor propôs para essa aula era Handebol novamente, retomando os conhecimentos já trabalhados com os alunos e, dessa vez, com enfoque no posicionamento dos jogadores durante o jogo. Ele demorou cerca de quinze minutos até conseguir a atenção dos alunos, e mesmo assim o barulho continuava intenso. O professor iniciou, então, sua aula:

Enu.	Locutores
1	P: Pessoal, essa semana nós que vamos poder usar a quadra grande. A ideia é que a gente... que a gente consiga se aproximar o máximo possível do jogo mesmo de Handebol, tá?

	IE: SEMANA LÁ QUADRA IR, PRECISAR NÓS HANDEBOL TREINAR VERDADE, TENTAR TREINAR.
2	P: Então hoje eu trouxe aqui pra vocês o posicionamento dos jogadores na quadra, tá? Pra que vocês tenham conhecimento, tá?
	IE: HOJE EXPLICAR QUADRA UM-MOVER UM-MOVER UM-MOVER (mudando as mãos de posição no espaço) COMO, VOCÊS CONHECER.
Neste momento o Professor passa cerca de cinco minutos tentando explicar e retomando sua narrativa, mas com dificuldade, devido ao intenso barulho produzido pelos alunos.	
3	P: Então... (continua pedindo a alguns alunos que façam silêncio) Isso aqui é o posicionamento dos jogadores em quadra quando a equipe está com a bola. Certo?
	IE: LÁ (mostra o primeiro desenho) GRUPO BOLA-RECEBER TER, UM-MOVER UM-MOVER UM-MOVER (mudando as mãos de posição no espaço) COMO? LÁ.
4	P: Então quando a equipe está de posse de bola, está com a bola, o posicionamento é esse aqui oh: três jogadores formando uma linha mais atrás e três fazendo uma linha mais na frente. Certo?
	IE:BOLA-RECEBER TER, BOLA-RECEBER TER, BOLA-JOGAR BOLA-JOGAR GRUPO TRÊS-ATRÁS TRÊS-A-FRENTE PESSOAS TRÊS-ATRÁS TRÊS-A-FRENTE
5	P: Nós temos aqui oh... (espera alguns minutos até que a sala fique em silêncio)
	IE: LÁ (aponta o desenho) IGUAL... ATENÇÃO!
6	P: Então é o seguinte oh, esse jogador aqui que está com o número um aqui oh, quando a equipe está com a bola nas mãos, quando a bola está com um desses jogadores aqui (e mostra todos no desenho), a formação da equipe é essa aqui. Certo? É a posição de ataque, é o posicionamento de ataque.
	IE:LÁ OLHAR UM LÁ (e mostra o professor, que aponta para o jogador um na lousa) BOLA-RECEBER, GRUPO PRECISAR TRÊS-ATRÁS TRÊS-A-FRENTE GRUPO GOL, TENTAR GOL 

	
7	P: Esse jogador que tá com o número um ele é o armador esquerdo, ele é responsável pela armação do lado esquerdo, ele arma a jogada de ataque, do lado esquerdo. Certo?
	IE: UM RESPONSABILIDADE O-QUE? UM COMEÇAR BOLA-JOGAR-LÁ BOLA-JOGAR-LÁ BOLA-JOGAR-LA, UM.
8	P: Esse jogador aqui que tá com o número dois ele é o armador central. Ele é responsável por armar as jogadas pelo centro. Geralmente, essa posição aqui, nas equipes de alto nível, pelo mesmo jogador que no futebol seria o meia esquerda, seria o camisa dez, sabe, aquele jogador que pensa... que sabe fazer o passe pra quem tá livre aqui na frente... Tá? O armador central, certo?
	IE: UM DOIS (e aponta para o jogador dois na mão esquerda) CENTRO, JOGADOR-ESQUERDA, JOGADOR-AO-LADO. NORMAL IGUAL FUTEBOL TER PESSOA CAMISA-ATRÁS DEZ DEZ, CERTO? IGUAL LÁ, IGUAL. PESSOA CENTRO JOGADOR PREPARAR BOLA-JOGAR-LA BOLA-JOGAR-LÁ GOL.
9	P: Do lado direito tem o armador direito, certo? Essas são as posições. Aqui mais a frente, essa linha mais a frente aqui, eu não desenhei aqui mas... (refaz o desenho na lousa, como abaixo) 
	IE: JOGADOR-DIREITA TRÊS ELE. JOGADOR-ESQUERDA JOGADOR-AO-LADO JOGADOR-DIREITA TRÊS-ATRÁS... FRENTE... PREPARAR, ESPERAR.
10	P: Vocês sabem que não pode entrar dentro da área, certo? Então oh, presta atenção! Aqui, mais na frente, o que que a gente tem? Do lado esquerdo aqui nós temos o ponta esquerda, que é um dos jogadores responsáveis por fazer o ataque, né? Por arremessar a bola no gol do lado esquerdo da quadra...
	IE: LÁ ESQUERDA PESSOA TRÊS-ATRÁS TRÊS-A-FRENTE (aponta para a posição do jogador número quatro em sua mão) QUATRO RESPONSABILIDADE GOL, TENTAR GOL.
11	P: No meio nós temos o pivô, que é considerado como se fosse o centroavante né, o jogador que é responsável por fazer a finalização. É o que mais arremessa a bola pro gol, então nessa posição geralmente fica um jogador que tem uma boa qualidade de arremesso...

	IE: CINCO RESPONSABILIDADE ELE GOL OUTRO AMIGO JOGAR-BOLA CINCO BOLA-RECEBER GOL AQUI (aponta para dentro do gol). NORMAL PESSOA CINCO PESSOA BOM PROFISSIONAL GOL, CONHECER? GOL-DENTRO-PROFUNDO CONSEGUIR.
12	P: E desse lado aqui o ponta direita, certo? Então são essas seis posições. E o goleiro, é lógico, né?
	IE: SEIS-DIREITA QUATRO BOLA-JOGAR-SEIS JOGAR-BOLA-CINCO GOL, PROFUNDO.
13	P: Então oh: armador esquerdo, armador central, armador direito. Ponta esquerda, pivô e ponta direita. Certo? Essas são as posições do Handebol e esse é posicionamento de ataque. Certo?
	IE: UM DOIS TRÊS QUATRO CINCO SEIS (colocando cada número nas respectivas posições no espaço, como no desenho) DECORAR GRUPO HANDEBOL. GRUPO GOL,TENTAR GOL. CERTO? 

Iniciaremos a discussão desse episódio relembrando, conforme exposto no capítulo de metodologia, que os episódios foram apresentados em ordem cronológica. Embora nossa pretensão não fosse dar enfoque à sequência dos fatos ou à evolução do trabalho do IE[38], no decorrer da construção dos dados, esse aspecto do episódio mostrou-se relevante. Portanto, destacamos que esse trecho que ora apresentamos ocorreu no fim do segundo semestre, e do ano letivo, de 2011.

Esse realce se deve ao fato da observação quanto às mudanças na atuação do intérprete João. No primeiro episódio apresentado, o que se notou, foi uma "não-

[38] Os pressupostos teórico-metodológicos assumidos por nós não nos permitem observar e descrever os fatos "descolados" da realidade concreta em que ocorrem (BAKHTIN, 2010; VIGOTSKI, 2007). Sendo assim, buscamos compreender as relações e comportamentos do IE no processo, como um todo.

interpretação" da aula; neste é possível perceber o quanto sua fluência e traquejo no momento da interpretação se modificaram. O contexto da sala de aula é o mesmo: barulho intenso, alunos fazendo perguntas ao mesmo tempo, tema complexo. Entretanto, nessa situação o IE realizou a interpretação de forma adequada e eficaz. O tempo de atuação, certamente, possibilitou que adquirisse: maior fluência na Libras, maior domínio dos conteúdos trabalhados em aulas de educação física, certa intimidade com a forma como o professor ministra suas aulas, maior conhecimento em relação ao próprio funcionamento dos alunos surdos, e agilidade na interpretação. Observa-se também que o IE demonstra clara compreensão do enunciado do professor, revelando que, no período de quase um semestre, é possível apreender temas pouco conhecidos, buscar informações e estudar assuntos cujo domínio é restrito, numa formação contínua e necessária.

Pagura (2003) apresenta, em seu estudo, algumas diferenças e semelhanças entre as práticas de tradução e interpretação (referindo-se a discursos orais e escritos), mas é categórico quanto ao conhecimento necessário ao profissional. O autor afirma que "... tanto a tradução quanto a interpretação devem ser realizadas por profissionais capazes de compreender e expressar ideias relacionadas às mais diferentes áreas de conhecimento humano, sem ser especialistas nessa área, como o são seus leitores ou ouvintes." (p. 224). Portanto, mesmo com formação, e principalmente nas áreas em que sente maior dificuldade de atuação, o IE deve buscar conhecimentos e estudo de forma permanente.

> É por isso que as pessoas envolvidas profissionalmente nas atividades de tradução e de interpretação devem manter-se atualizadas no desenvolvimento constante das áreas de conhecimento com as quais trabalhem e consultar especialistas da área, quando necessário. Via de regra, o tradutor ou o intérprete escreve ou fala a respeito de um assunto que não domina plenamente, tendo como audiência especialistas desse assunto, que o conhecem muito mais a fundo. (PAGURA, 2003, P. 225)

Ainda, no episódio apresentado, nota-se que o IE faz um bom uso do espaço e da visualidade proporcionada pelo professor (ao ilustrar na lousa o posicionamento dos jogadores e enumera-los), possibilitando a significação e o sentido, mesmo diante de um tema complexo, sem perder o detalhamento exigido pelo discurso do professor; ele interpretou de forma clara, simples e com segurança.

Percebe-se, novamente, que essa interpretação mais fluida deve-se a inúmeros fatores. Um deles, talvez o mais relevante, é o tipo de aula ministrada pelo professor e a dinâmica por ele escolhida. Realizar uma aula de Educação Física dentro da sala de aula, e

sempre, não se mostra uma ação comum à área em questão. Alves et al (2014), em sua pesquisa acerca das representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de Educação Física, destacam que tais aulas, historicamente, estão ligadas à cultura do corpo, do desempenho, da competição. Ao entrevistar 8 alunos surdos, estudantes do ensino fundamental II e ensino médio, os autores encontraram relatos de aula enfadonhas, com pouca compreensão e participação pelos surdos, visto que o processo se dava em quadra e priorizava apenas a prática de esportes. E, mesmo com a participação do intérprete, a realização das atividades era complexa e os alunos se sentiam excluídos, muitas vezes. Nas considerações finais, os autores apontam para um fato interessante, como causa de tal desinteresse dos alunos: "...percebe-se que as dificuldades encontradas pelos entrevistados para a efetivação desse processo estão nas estratégias educacionais que necessariamente perpassam pela questão da comunicação." (ALVES et al, 2014, p.71).

O professor em questão demonstra uma prática menos preocupada com a disputa e o desempenho dos alunos, e mais focada na compreensão da prática esportiva, no trabalho em grupo. A didática de suas aulas pauta-se em visualizar o jogo e compreendê-lo antes de praticar – atitude que auxilia, e muito, a atuação do IE. Sem essa dinâmica o intérprete teria grande dificuldade de realizar a interpretação durante a atividade em quadra. Assim, a atuação em parceria, novamente, mostra-se aliada do IE, proporcionando uma interpretação mais rica para a Libras.

> ...a prática de tradução/interpretação é abordada como um ato enunciativo-discursivo, pois constitui-se de uma prática de linguagem que medeia a interação entre diferentes sujeitos. A interação entre o locutor e o interlocutor, em uma situação de comunicação que envolve línguas diferentes em que os enunciadores desconhecem a língua um do outro, só é realizada por meio do ato da tradução/interpretação, isto é, por este ato de enunciação que constrói a ponte discursiva entre locutor e interlocutor. (NASCIMENTO, 2013, p. 219)

Em outro momento, no Enunciado 13, o IE interpreta o posicionamento de cada jogador, e omite os nomes e funções dos mesmos – aliás, em nenhum momento ele soletra ou nomeia as funções dos jogadores. Acreditamos que, nessa ocasião, não se trata de uma falha, mas de uma omissão proposital: os números de cada jogador e seus respectivos "nomes" estavam indicados na lousa, ao lado do desenho da quadra, sendo desnecessário repetir a informação. Nesse caso, nomear cada jogador poderia interferir negativamente na interpretação, tornando-a cansativa, e seria apenas uma repetição sem sentido. O IE, dessa

vez, não se atrapalhou diante do inesperado e conseguiu interpretar adequadamente – demonstrou conhecimento da temática, reflexão e habilidade nas escolhas no momento de interpretar.

Como seu discurso mostrou-se claro e fluido, ao final, coube apenas enumerar cada jogador em seu devido espaço/referente - quando o IE sinaliza "UM DOIS TRÊS QUATRO CINCO SEIS"-, a fim de dar conclusão ao tema, assim como o fez o professor.

Assim, é importante que o IE tenha uma reflexão constante sobre seu fazer, bem como a percepção daquilo que lhe falta, e a busca por conhecimentos que possibilitem uma atuação mais segura. Concordamos com Almeida (2010) quando aponta os aspectos necessários à formação do intérprete, especialmente em situações de sala de aula, deixando implícita a importância da autonomia do IE durante sua atuação. A autora afirma a

> ... necessidade do intérprete ter amplo conhecimento de mundo e da temática a ser interpretada. A falta de conhecimento dos conceitos implicados inviabiliza que estratégias outras, como dar exemplos, fazer associações e comparações com o que já é conhecido pelo surdo, sejam práticas pedagógicas integrante das aulas (p.84).

Os episódios discutidos apontam que o trabalho do Intérprete Educacional, durante as aulas de Educação Física, não é tarefa simples. Pelo próprio uso do corpo, que é marca dessa disciplina, poder-se-ia supor uma atuação mais favorável, visto o domínio do profissional sobre a expressão corporal, que é parte indissociável da língua de sinais. Todavia, o que se observou foi uma complexidade de enunciados e compreensões truncados que, algumas vezes, impossibilitaram a tradução adequada aos enunciados do professor e de alunos.

As discussões acima apresentadas também possibilitam a percepção de um valioso recurso que colabora para a construção dos enunciados em Libras, pelo IE: a representação de conceitos importantes por meio de imagens. A prática pedagógica adotada pelo professor mostra-se apropriada tanto à compreensão dos alunos (surdos e ouvintes, visto que podem imaginar visualmente como será a atividade na quadra) quanto ao intérprete, que pode valer-se de tais recursos como suporte durante a interpretação.

Com relação ao primeiro episódio apresentado, "Handebol", a atuação do IE ficou aquém do esperado. Houve dificuldade em diversos momentos da interpretação, o que levou o professor a assumir a interlocução com a aluna em questão. Contudo, o IE poderia simplesmente deixar que a dúvida da aluna passasse despercebida, e continuar a interpretação daquilo que o professor narrava. Isso não ocorreu: ele pediu a "palavra" ao professor e expôs

sua dificuldade de compreensão e insegurança ao dizer "*...acho que ela está perguntando...*". E foi em decorrência dessa atitude que o professor, detentor de maior conhecimento sobre a temática, assumiu a relação de ensino e dialógica para com a aluna. O IE evidenciou, nesse momento, uma preocupação genuína com a aprendizagem da aluna (bem como o professor).

No segundo episódio, com a atividade "Mãe da Rua", também foram observados alguns deslizes por parte do IE, mas que não chegaram a prejudicar o todo do enunciado. Notou-se também uma mudança de postura: o IE revelou maior traquejo e fluência de interpretação ao longo do tempo - o que se confirmou no terceiro episódio.

Há uma gama de aspectos que influencia a atuação do intérprete e, nesse caso, muitos eram obstáculos à interpretação. O ruído intenso em sala de aula pode gerar incômodo àquele que está em processo de significação das palavras alheias, para transformá-las em palavras suas, de forma que os interlocutores surdos pudessem compreendê-las. O contato recente com o enunciador pode dificultar a antecipação dos enunciados, pois quando há "intimidade" entre interlocutores é possível prever o estilo e forma de narrativa, e até mesmo alguns conceitos a serem abordados. O conhecimento da temática também é algo da ordem do tempo: o fazer cotidiano ao lado do professor possibilita a ampliação dos saberes.

Assim, ao final do terceiro episódio, sobre o posicionamento dos jogadores, temos a sensação de ser outro intérprete atuando, se o relacionarmos ao primeiro episódio: o IE mostra-se dono de seus dizeres, toma para si o enunciado do professor e cria formas e estratégias de enunciar na língua de sinais, da melhor maneira possível. Compreendemos que o fazer do IE depende de inúmeros fatores que podem, sim, ser apreendidos em sua prática, a partir de reflexão e de autoavaliação. Desse modo, concordamos com Martins (2013), quando afirma que o fato de o intérprete desconhecer um conteúdo apresentado em sala de aula, não o impossibilita de apreender os signos no exato momento em que realiza a interpretação, entrelaçando os sentidos enquanto compreende o enunciado alheio. Esse ato é denominado pela autora de 'mestria emissora' (p.193), e só é possível a partir do vínculo que se cria/desenvolve no dia-a-dia do IE.

CAPÍTULO 6

CONSIDERAÇÕES SOBRE O FAZER DO INTÉRPRETE EDUCACIONAL

> *Eis por que a experiência discursiva individual de qualquer pessoa se forma e se desenvolve em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros. Em certo sentido, essa experiência pode ser caracterizada como processo de assimilação – mais ou menos criador – das palavras do outro (e não das palavras da língua). Nosso discurso, isto é, todos os nossos enunciados (inclusive as obras criadas) é pleno de palavras dos outros, de um grau vário de alteridade ou de assimilabilidade, de um grau vário de aperceptibilidade e de relevância. Essas palavras dos outros trazem consigo a sua expressão, o seu tom valorativo que assimilamos, reelaboramos, e reacentuamos (Mikhail Bakhtin).*

Discutir o fazer do Intérprete Educacional mostrou-se um trabalho intenso, denso e carregado de novos questionamentos. A observação de seu dia-a-dia, de sua prática em sala de aula, lidando com as mais diversas ocorrências e contextos, levou-nos a reflexões profundas sobre o que é desejável e o que é possível nesse contexto.

Buscamos, ao longo deste estudo, construir sentidos acerca de algumas questões que nos inquietavam, e que trazemos neste momento – não com o intuito de concluir a temática, mas de apontar para aspectos que possam contribuir para a formação e prática do intérprete, bem como indicar elementos que escaparam ao nosso olhar.

Embora muitas pesquisas apontem, como aspecto fundamental, para a necessidade de uma atuação neutra e que se limite aos dizeres do professor (e dos demais presentes em sala de aula), observamos que o cotidiano do IE é muito mais amplo e complexo. Traduzir e interpretar em sala de aula abrangem diversos outros fatores que não se restringem somente à questão linguística – esse, talvez, seja apenas um dos problemas do profissional.

Que o bom desempenho do IE depende de seu conhecimento sobre as línguas envolvidas no processo de interpretação, isso também já está posto em diversos estudos. Mas analisar os detalhes, a minúcia de seu fazer, revelou-nos que a atuação do Intérprete Educacional é marcada por escolhas, a todo o momento, e cabe ressaltar que essas não são neutras. O profissional escolhe se interpreta o que é dito, ou escrito na lousa, ou apontado numa ilustração; ele seleciona em sua consciência, e de acordo com o seu julgamento daquilo que é mais relevante, se deve interpretar a pergunta deste ou daquele aluno ouvinte; ele opta

pelas palavras que julgar pertinentes e adequadas quando traduz um enunciado de um aluno surdo para o português oral.

O trabalho do IE está muito além de verter enunciados de professores, portanto traduzir não pode se reduzir a um processo linguístico. Encontramos nos pressupostos de Bakhtin (2009, 2010) uma fonte inesgotável de justificativas para afirmar que o ato de interpretar e/ou traduzir de uma língua para outra, é determinado pelo contexto concreto de atuação do profissional, pelos interlocutores presentes, pelos temas dos enunciados, pela relação cotidiana com todos esses fatores. A neutralidade e a objetividade, nesse caso, são incompatíveis com a prática do Intérprete Educacional. Trata-se de uma prática totalmente subjetiva e valorativa, que demanda alto nível de reflexão para possibilitar ao outro, via interpretação, os sentidos pretendidos.

Está claro que uma grande parcela do fazer do IE é influenciada pelas práticas pedagógicas assumidas pelos professores que o cercam – mais que influenciada, é impregnada. A didática escolhida pelo professor determina as opções linguísticas e semióticas do profissional. A aula pode assumir característica mais expositiva, dialogada ou prática, mas o que mais importa é o fato de o professor ter um compromisso com o ensino para todos, preparando sua aula de forma a possibilitar a compreensão, e o acesso ao conhecimento científico proposto. Quando isso ocorre o intérprete também é beneficiado, pois pode se preparar/estudar com antecedência e, ainda, contar com recursos que lhe deem apoio no momento da interpretação – imagens, vídeos, cartazes e a própria lousa. O IE, quando inserido em salas de aula com didática diferenciada tem maior liberdade na interpretação, permitindo-se criar e construir sentidos de forma mais aprofundada, mais envolvida pelos/com os conceitos.

As análises também apontaram que para proporcionar aulas bem elaboradas e pensadas para o público surdo, é preciso um respaldo ao professor; todos os contextos relatados nos episódios evidenciam a atuação de profissionais (professores e IEs) comprometidos com a proposta de Educação Bilíngue. Os professores, e atualmente os intérpretes também, permanecem tanto tempo em sala de aula que, com frequência, os demais processos inerentes ao ensino são deixados de lado. O planejamento é fundamental para ambos; é essa prática que possibilita **reflexão** sobre o fazer, é nesse momento que se avalia se o que vem sendo ministrado precisa de ajustes, se os alunos estão elaborando os conceitos necessários.

Devemos ressalvar que a escola onde se desenvolveu a pesquisa “abraçou” o Programa Escolar Inclusivo e Bilíngue para surdos, modificando a dinâmica desse espaço. Portanto, só foi possível analisar a atuação de bons profissionais - professores e IEs –, em circunstâncias adequadas, porque eles tiveram momentos para se dedicar ao estudo, às discussões, ao trabalho em equipe. O fruto de tudo isso foi o que se observou neste estudo: aulas bem elaboradas, professores preparados para lidar com alunos surdos, intérpretes em consonância com todo o contexto. Alguns deslizes ainda podem ser observados; é por esse motivo que a formação continuada ou “em serviço” mostra-se indispensável em programas como esse.

Quanto a interpretar em diferentes disciplinas, podemos afirmar que para o IE trata-se de um aspecto bastante complexo. A começar pela velocidade com que o IE deve se “desligar” de um contexto e se “ligar” a outro; a troca de professores, a cada aula, nos anos finais do Ensino Fundamental é uma prática comum, e o IE deve estar preparado para acompanhar esse ritmo de trabalho. Trocando em miúdos: cada vez que um professor entra em sala o IE deve buscar em sua memória o que foi abordado na última aula, que conceitos foram trabalhados, de que maneira o conteúdo foi interpretado, como os alunos compreenderam a temática, como são as aulas desse professor e como são suas enunciações - e tudo isso muda novamente após cinquenta minutos.

Acreditamos que, conforme expusemos nas discussões, cada disciplina, cada professor, cada enunciado, são únicos. Cada contexto é marcado por uma característica, que está intimamente ligada aos interlocutores e sua relação. Acompanhamos apenas um professor de cada disciplina e não podemos afirmar que a atuação do IE mostra-se diferenciada conforme a temática, mas apontamos para sutilezas da interpretação que são determinadas pelo contexto todo.

Em aulas mais expositivas e dialogadas, como as de História, observou-se em alguns momentos o trabalho do IE mais focado no desenvolvimento de conceitos; de forma que, mesmo com a ausência de alguns sinais correlatos a termos do português, o próprio segmento discursivo (da professora e da IE) proporcionou a construção dos sentidos. Os enunciados da professora possibilitaram a transcriação durante a interpretação, uma vez que, imersos no universo conceitual apresentado, a língua foi um instrumento para a interpretação de signos.

Já nas aulas de Matemática, em que a visualidade era parte constitutiva do processo enunciativo, notou-se que, consequentemente, o IE fez uso de recursos mais visuais

da Libras para explorar os conceitos construídos. Usar o corpo e o espaço, recursos intrínsecos à língua, mostraram-se um meio de "transportar" a imagem de uma para outra língua – e da linguagem matemática para a Libras. O fato de o professor "dialogar" com a lousa ao explorar uma sentença matemática possibilitou ao IE recriar os enunciados visualmente.

Quando a narrativa estava amparada em representações imagéticas, como nas aulas de Educação Física, percebeu-se que o Intérprete Educacional explorou mais a espacialidade durante a interpretação. A própria enunciação, em português oral, dava indícios da apresentação de aspectos espaciais, mesmo quando da exposição do conteúdo por meio de imagens. Cabe ressaltar que o uso desse recurso da língua passou a ser melhor explorado pelo IE ao longo do tempo, com a apropriação da dinâmica das aulas, dos conteúdos, e da interpretação dessas temáticas.

Reiteramos que essas são algumas características e especificidades **deste** estudo e desses episódios e que não pretendemos generalizar tais questões; trata-se de apontamentos sobre achados específicos que despertaram nosso olhar crítico.

Constatamos que o fazer do Intérprete Educacional não se restringe à tradução e interpretação de enunciados, sua prática cotidiana vai além desse aspecto; o IE é coautor dos discursos proferidos pelo professor em sala de aula. Partimos do pressuposto que o contexto da sala de aula é tão complexo que os dizeres do professor seriam "intraduzíveis" (como apontaram alguns autores da área da tradução), não pela questão linguística ou pela forma de apresentação dos mesmos, mas pelos muitos elementos presentes nessa conjuntura.

Atribuir o *status* de coautor ao IE pode causar desconforto ao leitor deste estudo, todavia, a escolha deste termo nos auxilia na compreensão da complexa relação entre intérprete e professor. Para justificar essa opção, dialogamos novamente com Sobral (2008), quando afirma que ao desconstruir uma obra original e recriá-la em outra língua, o fruto desta obra, "que veio a existir pelas mãos do tradutor" (p. 103), é tão original quanto a primeira.

O intérprete realiza a apreensão do enunciado, destrincha-o em conceitos, apropriando-se de seus sentidos e detalhes mais profundos, reorganiza-o mentalmente, traz a língua de chegada para dialogar com todos esses aspectos e, só então, enuncia novamente. Trata-se de desfazer o discurso alheio, tornando-o próprio, para refazê-lo em outra língua, de acordo com a sua compreensão dos sentidos nele implícitos. Foi o que denominamos, ao longo desta pesquisa, de transcriação. Havendo criação do IE, em todos os momentos, pode-se afirmar que ele também é autor dos discursos que circulam em sala de aula. "Porque traduzir é

co-autorar, o que supõe respeito ao parceiro, o autor, não comentar, explicar ou alterar indevidamente o que este escreveu!" (SOBRAL, 2008, p. 104).

A depender do nível de reflexão sobre sua prática, de seu conhecimento e afinidade com as temáticas que interpreta e com seus interlocutores, da dinâmica utilizada pelos professores em sala de aula, as criações serão mais ou menos efetivas, mas sempre haverá criação. Essa criação não se refere somente aos sinais que eventualmente são "inventados" durante o processo interpretativo, mas à recriação do todo do discurso em outra língua, em outra forma, em outros signos.

Compreendemos, ao final deste estudo, que a tradução e interpretação de/para Libras no espaço educacional não é simples. O processo linguístico da interpretação é o conhecimento fundamental para o início de uma atuação adequada, mas diversos aspectos, que independem do IE, interferem em sua prática, de maneira positiva ou negativa. Ficou claro que o tipo de enunciado proferido, a temática desenvolvida, a metodologia utilizada, e, principalmente, o interlocutor/enunciador e a relação do IE com ele, são fatores determinantes na interpretação. A partir de todo esse contexto, dessa trama de múltiplos fatores, é que o IE pode criar, transcriar, desenvolver estratégias, refletir sobre sua prática e fazer escolhas, com maior ou menor liberdade. A formação do Intérprete Educacional, inicial ou continuada, portanto, deve considerar os muitos fatores que envolvem sua prática, e não apenas dar enfoque ao processo linguístico de transposição de uma para outra língua.

A partir das reflexões construídas neste estudo, trazemos alguns apontamentos que julgamos relevantes para a formação de IEs, visando contribuir para a atuação de futuros profissionais.

Os cursos de formação de intérpretes carecem considerar as questões linguísticas no âmbito do discurso, e não da palavra. Conforme discutimos, à luz da perspectiva teórica de Bakhtin (2009, 2010), a palavra só adquire sentido quando em uso, em contextos reais e concretos de uso. As línguas são elementos vivos e em constante movimento, e assim precisam ser tratadas no momento da tradução e interpretação. Dessa forma, os profissionais TILS/IEs podem conquistar maior flexibilidade no uso das línguas, utilizando de recursos inerentes a elas, e dispondo de criações que permitam a exposição do conceito, do sentido pretendido pelo enunciador.

Quando da especificidade de atuação em espaços educacionais, o IE necessita de conhecimentos sobre as inúmeras disciplinas com que irá ter contato, porém não de forma aprofundada – isto demandaria décadas de formação, e o contato diário com os conteúdos

ministrados permite a contextualização do profissional. A nosso ver é importante que o IE tenha noções sobre o desenvolvimento dos alunos surdos, bem como sobre a formação de conceitos por ele. Essas características podem auxiliar o profissional a conduzir melhor sua interpretação, a depender do público atendido. Assim, é inevitável ao IE conhecer e participar dos processos de ensino e aprendizagem.

O IE também precisa ter acesso às inúmeras metodologias de ensino utilizadas em sala de aula, pois a partir disso pode desenvolver formas de melhor utilizá-las quando em atuação. Saber tirar proveito de imagens, figuras, vídeos, fórmulas, por meio da Libras, são fatores fundamentais para o trabalho no espaço escolar. Aprender a explorar a visualidade das línguas e dos conceitos é necessário. Quando se aprende uma língua, ainda que para fins de tradução/interpretação, dificilmente tais aspectos são ensinados, mas para esse contexto são indispensáveis.

Por fim, destacamos a relevância da reflexão sobre sua própria prática. Um profissional que não tem questionamentos, dúvidas, angústias, acaba se acomodando às práticas do cotidiano. Para promover esse tipo de reflexão é necessário que ele se veja atuando, que se coloque no lugar do outro, tentando significar e dar sentido a si mesmo. Por meio da visualização de seus erros, seus acertos, suas escolhas, suas criações e transcriações, ele pode prosperar em sua profissão, progredir em seus conhecimentos e práticas, tornando a interpretação mais adequada e efetiva.

Esperamos que, como para nós, as reflexões e discussões apresentadas tragam novos sentidos e formas de compreender a atuação do Intérprete Educacional. Os apontamentos para uma formação mais abrangente, sabemos, são modestos, mas acreditamos ser o início de uma longa caminhada para a construção de novos olhares para este fazer.

REFERÊNCIAS

ACESSIBILIDADE BRASIL. **Dicionário de Língua Brasileira de Sinais**. Disponível em: http://www.acessobrasil.org.br/libras/. Acesso em 05 de fevereiro de 2014.

ALBRES, N. de A; NEVES, S. L. G. **De sinal em sinal**: comunicação em LIBRAS para educadores. São Paulo: Editora Duas Mãos – Apoio FENEIS/SP, 2008.

ALMEIDA, E.B. de. **O papel de professores surdos e ouvintes na formação do tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais.** 2010. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

ALVES, T. P. et al. **Representações de alunos surdos sobre a inclusão nas aulas de educação física.** Revista Educação Especial, Santa Maria, v. 27, n. 48, p. 65-78. Jan./abr. 2014. Disponível em: http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial.

AMARAL, B. H. R. Haroldo de Campos e a tradução como prática isomórfica: as transcriações. **Eutomia**, Recife, 11 (1): 261-268, Jan./Jun. 2013.

ANDRE, M. E. D. A. de. Tendências atuais da pesquisa na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v.18, n.43, Dezembro, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621997000200005&lng=en&nrm=iso.

ARROJO, M. **Oficina de tradução:** A teoria na prática. 4ª. ed. São Paulo: Ática, 2003.

ASPILICUETA, P. et al. A Questão Linguística na Inclusão Escolar de Alunos Surdos: Ambiente Regular Inclusivo *Versus* Ambiente Exclusivamente Ouvinte. **Rev. Bras. Ed. Esp**., Marília, v. 19, n. 3, p. 395-410, Jul.-Set., 2013

BAKHTIN, M. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009.

_____. **Estética da criação verbal**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

_____. [1940]. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. p. 261-306.

BELÉM, L.J.M. **A atuação do intérprete educacional de Língua Brasileira de Sinais no ensino médio.** 2010. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

BIAGGI, E.L.de C. **Cinema e vídeo na obra de Guimarães Rosa**: uma análise intersemiótica de "Cara-de-Bronze" e "Famigerado". 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 1988.

_____ . **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____ . **Decreto Nº 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 21 de dezembro de 1999.

_____ . **Decreto Nº 5.626.** Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. *Diário Oficial da União*, Brasília, 22 de dezembro de 2005.

_____ . **Decreto Nº 7.611.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de novembro de 2011.

_____ . **Formação Continuada a distância de professores para o Atendimento Educacional Especializado:** Pessoa com surdez. Brasilia: MEC/SEESP, 2007. Disponível em (http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf).

_____ . **Lei 10.098** - Acessibilidade. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 19/12/2000.

_____ . **Lei 10.436.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Publicada no Diário Oficial da União em 24/04/2002.

_____ . **Lei 12.319.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Publicada no Diário Oficial da União em 01/09/2010.

_____ . Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília, DF: MEC/CNE, 1998a.

_____ . Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996.

_____ . Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental***:* introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998b.

_____ . **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos. 2. ed. Brasília: MEC/SEESP, Secretaria de Educação Especial, 2006. 116 p.

BRITO, L.F. **Por uma gramática da língua de sinais**. Rio de janeiro: Tempo Brasileiro, UFRJ, Departamento de Lingüística e Filologia, 1995.

CAETANO, P. F.; POKER, R.B.; MARTINS, S.E.S. de O. O papel e as estratégias utilizadas pelo intérprete de língua de sinais na tradução dos termos e conceitos técnicos das disciplinas

do segundo semestre do terceiro ano do curso de pedagogia da FFC de Marília. In.: **Anais do XXI Congresso de Iniciação Científica da Unesp.** São José do Rio Preto, 2009.

CAMPELLO, A. R. Pedagogia Visual / Sinal na Educação de Surdos. In: **Estudos Surdos II**. QUADROS, R. M. e PERLIN, G. (Orgs.), Petrópolis: Editora Arara Azul, 2007. p.100-131.

CAMPELLO, A. R. S. **Aspectos da visualidade na educação de surdos**. 2008. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

CAMPOS, H. de. Da tradução como criação e como crítica. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T.M.(orgs.). **Haroldo de Campos – Transcriação**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. p. 1-18.

CAMPOS, H. de. Problemas de tradução no *Fausto* de Goethe. In: _____. **O arco-íris branco**. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais**. Volume I: Sinais de A a L (Vol1, PP. 1-834). São Paulo: EDUSP, FABESP, Fundação Vitae, FENEIS, BRASIL TELECOM, 2001a.

CAPOVILLA, F.C.; RAPHAEL, W.D. **Dicionário Enciclopédico Ilustrado Trilíngue da Língua Brasileira de Sinais**. Volume II: Sinais de M a Z (Vol2, PP. 835-1620). São Paulo: EDUSP, FABESP, Fundação Vitae, FENEIS, BRASIL TELECOM, 2001b.

CARNEIRO, L. Tradução intersemiótica, tradução e adaptação. **Com Ciência** [Revista eletrônica de jornalismo cientifico]. Campinas, 2012. Disponível em: http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=80&id=981 .

CORREA, J.; MOURA, M. L. S. de. A solução de problemas de adição e subtração por cálculo mental. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 10, n. 1, 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721997000100006&lng=en&nrm=iso

DAROQUE, S. C. **A participação do intérprete educacional de língua de sinais no processo de avaliação escolar.** 2007. 48f. Monografia (Curso Superior de Formação Específica de Intérprete de Língua de Sinais). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

DICIONÁRIO LIBRAS. Disponível em: http://www.dicionariolibras.com.br/website/dicionariolibras/dicionario.asp?cod=124&idi=1&moe=6 . Acesso em 23 de março de 2014.

ECO, U. **Quase a mesma coisa:** experiências de tradução. Trad. Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2007.

ERICKSON, F. Prefácio de Cenas de sala de aula. In: COX PAGLIARINI, M. I. E PETERSON-ASSIS, A. A. de (orgs.) **Cenas de sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001, p. 9-17.

FELIPE, T. A; MONTEIRO, M. S. **Libras em contexto**: curso básico, livro do professor instrutor .Brasília: Programa Nacional de Apoio à Educação dos Surdos, MEC: SEESP, 2001.

FENEIS - Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos. **História da FENEIS**. Disponível em http://www.feneis.org.br/feneis/historico.shtml. Acesso em 25.05.2006

FERNANDES, S. **Práticas de letramento na educação bilíngue para surdos**. Curitiba: SEED, 2006.

FONTANA, R.A.C. **Mediação pedagógica na sala de aula.** 4ª. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FRISHBERG, N. **Interpreting:** An Introduction. Maryland: RID Publications, 1990.

GAMA, A. de S.; FIGUEIREDO, S.A. de**.** O planejamento no contexto escolar. **Web-Revista Discursividade Estudos Linguísticos.** Nova Andradina/MS, n.4, 2009.

GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n.2, p. 249-262. 2011.

GEGE (Grupo de Estudos dos Gêneros do discurso). **Palavras e contrapalavras:** glossariando conceitos, categorias e noções de Bakhtin. São Carlos: Pedro & João Editores, 2009.

GILE, D. (1995): **Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training**, Amsterdã/Filadélfia, John Benjamins Publishing Company.

GÓES, M. C. R. de. Com quem as Crianças Surdas Dialogam em Sinais?. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.) **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p.29-49.

GÓES, M.C.R.de; CRUZ, M.N. da. Sentido, significado e conceito: notas sobre as contribuições de Lev Vigotski. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

GORDON, M.G.; HARDY, M. **Provincial Review Of ASL/Deaf studies and interpreter education in BC.** 2009. Disponível em https://www.cacuss.ca/content/documents/Link/CADSPPE_ACCSEHP/ASL_Deaf_Studies_REPORT_FINAL.pdf .

GUERINI, A; COSTA, W. **Introdução aos Estudos de Tradução**. Florianópolis: LANTEC/UFSC, 2007. v. 1. 55p.

GURGEL, T. M. A. **O papel do instrutor surdo na promoção da vivência da língua de sinais por crianças surdas.** 2004. 90f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

_____ . **Práticas e formação de tradutores intérpretes de língua brasileira de sinais no ensino superior**. 2010. 168f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1969.

KOTAKI, C. S**. O intérprete de língua brasileira de sinais no contexto da escola inclusiva:** focalizando sua atuação no ensino fundamental (segunda etapa). Relatório de pesquisa de Iniciação Científica - PIBIC Universidade Federal de São Carlos, 2010.

KOTAKI, C. S; LACERDA, C.B.F. O intérprete de Libras no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C.B,F. de; SANTOS, L.F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. p. 201-218.

KUBASKI, C.; MORAES, V. P. O bilinguismo como proposta educacional para crianças surdas. In: **Anais do IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. **Os Processos Dialógicos entre Aluno Surdo e Educador Ouvinte**: Examinando a Construção de Conhecimentos. 1996. 165f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

_____ . Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, Setembro, 1998a. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300007&lng=en&nrm=iso.

_____ . A prática fonoaudiológica frente às diferentes concepções de linguagem. **Revista Espaço**, nº10, dez/1998, p.30-40. 1998b.

_____ . O intérprete de Língua de Sinais no Contexto de uma Sala de aula de alunos Ouvintes: Problematizando a Questão. In: LACERDA, C. B. F. de; GÓES, M. C. R. de (orgs.). **Surdez**: Processos Educativos e Subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000. p.51-84.

_____ . O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M.P.; CAMPOS, S. R. L.; TESKE, O. (orgs.) **Letramento e minorias**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002. p.120-128.

_____ . A inclusão escolar de alunos surdos*:* o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência. **Cadernos Cedes**: Educação, Surdez e Inclusão Social. Campinas. v. 26, n. 69, p. 163-184, 2003.

_____ . **O intérprete de língua de sinais:** investigando aspectos de sua atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Processo No. 05/00443-3. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. 2005.

_____ . **Intérprete de Libras**: em atuação na educação infantil e no ensino fundamental. Porto Alegre: Mediação/FAPESP, 2009.

LACERDA, C. B. F. de; ALBRES, N. de A.; DRAGO, S. L. dos S . Política para uma educação bilíngue e inclusiva a alunos surdos no município de São Paulo. **Educação e Pesquisa** (USP. Impresso), v. 39, p. 65, 2013.

LACERDA, C. B. F. de; BERNARDINO, B.M. O papel do intérprete de língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. In: LODI, A.C. B e LACERDA, C.B.F.: **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009.p. 65-79.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C. B. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A.C. B e LACERDA, C.B.F.: **Uma escola duas línguas**: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 11-32.

LACERDA, C.B.F.; LODI, A.C.B.; GURGEL, T.M. do A. SANTOS, L. F. dos. **Educação Inclusiva Bilíngue**: implantação, acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos na Educação Básica. Relatório Final de Pesquisa: Proc. No. 477108/2008-3. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. 2011.

LACERDA, C. B. F. de; POLETTI, J. E. A escola inclusiva para surdos: a situação singular do intérprete de língua de sinais. In: FÁVERO, O; FERREIRA, W; IRELAND, T; BARREIROS, D. (Org.). **Tornar a educação inclusiva**. 1. ed. Brasilia: Unesco/ANPED, 2009. p. 159-176, v. 1.

LACERDA, C.B.F.; SANTOS, L.F dos; CAETANO, J.F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C.B,F. de; SANTOS, L.F. dos (orgs). **Tenho um aluno surdo, e agora?** Introdução à Libras e Educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2013. P. 185-200.

LADMIRAL, J.-R. **Traduzir:** teoremas para a tradução. Lisboa: Publicações Europa-America, 1979.

LEBEDEFF, T. B. O que lembram os surdos de sua escola: discussão das marcas criadas pelo processo de escolarização. In: THOMA, A. S.; LOPES, M. C. (orgs.) **A invenção da surdez II**: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006. p. 47-61.

LIMA, E. S. **Discurso e identidade:** um olhar crítico sobre a atuação do (a) intérprete de LIBRAS na Educação Superior. 2006. p.175. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

LIRA, D. S. de. **A experiência e opinião dos estudantes surdos nas escolas bilíngues e de inclusão**. 2009. 66f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Estudos Surdos) – Faculdade Santa Helena. Recife, 2009.

LODI, A.C.B. **Educação bilíngue para surdos**: implantação de uma proposta pedagógica. Processo No. 10/11012-1. Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, 2010.

LODI, A.C.B.; ALMEIDA, E.B.de. Gêneros discursivos da esfera acadêmica e práticas de tradução-interpretação Libras-Português: Reflexões. **Tradução & Comunicação**: Revista Brasileira de Tradutores, no. 20, 2010.

LODI, A.C.B.; LUCIANO, R. de T. Desenvolvimento da linguagem de crianças surdas em língua brasileira de sinais. In: LODI, A.C. B e LACERDA, C.B.F.: **Uma escola duas línguas**:

letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 33-50.

LOPES, M. C.; MENEZES, E. da C. P. Inclusão de alunos surdos na escola regular. **Cadernos de Educação**, FaE/ PPGE/ UFPel, Pelotas [36]: 69 - 90, maio/agosto 2010.

LUCIANO, R. T. **O desenvolvimento de linguagem de crianças surdas em Língua Brasileira de Sinais**. 2006. 68f. Relatório Final de Pesquisa de Iniciação Científica. Fundo de Apoio a Pesquisa da Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2006.

MARINHO, M.L. **O ensino da biologia**: o intérprete e a geração de sinais. 2007. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MARTINS, D. A. **Trajetórias de formação e condições de trabalho do intérprete de Libras em Instituições de Educação Superior.** 2009. 135f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2009.

MARTINS, V. R. de O. **Posição-Mestre**: Desdobramentos Foucaultianos sobre a Relação de Ensino do Intérprete de Língua de Sinais Educacional. 2013. 253f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

MEC/SECADI – Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Relatório sobre a política Linguística de educação bilíngue – Língua Brasileira de Sinais e Língua Portuguesa**. Brasília: 2014. (Acesso em 15 de abril de 2014). Disponível em: http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=56513.

MEC/SEESP - Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Especial. **Projeto Pitanguá** – Português – 1ª a 4ª séries. Rio de Janeiro: Editora Arara Azul, 2008.

MELO, A.C.C. de; OLIVEIRA, W.D.de; BENITE, A.M.C. Narrativas de professores e Intérpretes de Libras nas aulas de ciências em classes regulares inclusivas. In: **Anais do XV Encontro Nacional de Ensino de Química**. Instituto de Química da Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MOURA, M. C. de. **O Surdo**: caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter, 2000.

_____ . A escola bilíngue para surdos: uma realidade possível. In: SÁ, N.R.L. de. (org.). **Surdos: qual escola?** Manaus: Editora Valer e Edua, 2011. p. 155-168.

MOURA, M. C. de; LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P. História e Educação: o Surdo, a Oralidade e o Uso de Sinais. In: LOPES FILHO, O. (ed.) **Tratado de Fonoaudiologia**. São Paulo: Editora Roca, 1997. Cap.16, p. 327- 357.

NAKAMURA, H. Y.; LIMA, M. C. M. P.; GONÇALVES, V. M. G. Ambulatório de Neurodiagnóstico da Surdez: papel da equipe interdisciplinar. In: LACERDA, C. B. F; NAKAMURA, H. E LIMA, M. C. **Fonoaudiologia**: Surdez e Abordagem Bilíngüe. São Paulo, Plexus, 2000. p. 103-113.

NAPIER, J. (2010), An historical overview of signed language interpreting research: featuring highlights of personal research. **Cadernos de Tradução**, 26 (2), 63-98.

_____ . University interpreting: linguistic issues for consideration. **Journal of deaf studies and deaf education.** 7:4, p. 281-301, Fall, 2002.

NASCIMENTO, V. Contribuições bakhtinianas para o estudo da interpretação da língua de sinais. **TRAD TERM**, São Paulo, v. 1, 2013. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/tradterm/article/view/59364

NEVES, S. L. G. **Um estudo dos recursos didáticos nas aulas de língua brasileira de sinais para ouvintes.** 2011. 128f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

NÓBREGA, T. M. Transcriação e hiperfidelidade. **Cadernos de Literatura em Tradução**, [S.l.], n. 7, p. 249-255, nov. 2006. ISSN 1981-2558. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/clt/article/view/49417.

PAGURA, R. A interpretação de conferências: interfaces com a tradução escrita e implicações para a formação de intérpretes e tradutores. **D.E.L.T.A.**, 19:Especial, 2003. p.209-236.

PAIS, L. C. **Ensinar e aprender matemática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
PASCHOAL, E.J. O Ofício do tradutor. In: DEPAULA, L (org.). **Tradução**: uma fonte para o ensino. Vitória: EDUFES, 2007. 176 p.

PASSOS, D.M. de S.P. O intérprete como produtor de sentidos: uma análise discursiva da atividade de interpretação forense. **TRADTERM**, 15, 2009, p. 113-131.

PEDROSO, C.C.C; DIAS, T.R.S. O professor fluente em Libras atuando como intérprete de um aluno surdo no Ensino Médio da escola pública. **Plures**. Humanidades. Ribeirão Preto, nº8, p.111-128, 2007.

PFAFF, N. Etnografia em contextos escolares: pressupostos gerais e experiências interculturais no Brasil e na Alemanha. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. P. 254-270.

QUADROS, R.M. de. **O tradutor e intérprete de língua brasileira de sinais e língua portuguesa** / Secretaria de Educação Especial; Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos - Brasília: MEC/SEESP, 2004.

QUENARD, A. N. A "Interlíngua" de Haroldo de Campos. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, n.º 43, dezembro de 2011. p. 318-325.Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/cadernosdoil/

RAJAGOPALAN, K. O conceito de interpretação na linguística: seus alicerces e seus desafios. In: ARROJO, R. (org.) **O signo desconstruído:** Implicações para a tradução, a leitura e o ensino. 2ª. ed. Campinas: Pontes, 2003.

RID – Registry of Interpreters for the Deaf. **An Overview of K-12 Educational Interpreting.** Disponível em

http://www.rid.org/interpreting/Standard%20Practice%20Papers/index.cfm. Acesso em 10 de abril de 2012.

RIJO, M. G. Q. **A inclusão de alunos surdos nas escolas públicas de passo fundo**. 2009. 43f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação Profissional e Tecnológica Inclusiva) – Instituto Federal do Mato Grosso. Cuiabá, 2009.

RÓNAI, P. **Escola de tradutores.** 5ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

ROSA, A da S. **Entre a visibilidade da tradução da língua de sinais e a invisibilidade da tarefa do intérprete**. 2005. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

SACKS, O. W. **Vendo vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das letras, 2010.

SALES, E.R. **Refletir no silêncio**: um estudo das aprendizagens na resolução de problemas aditivos com alunos surdos e pesquisadores ouvintes. 2008. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Matemáticas) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.

SANTIAGO, V. de A. **A Atuação de intérpretes de língua de sinais na pós-graduação lato sensu:** estratégias adotadas no processo dialógico. 2013. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

SANTOS, L. F. dos ; CAMPOS, M. de L. I. L. Educação Especial e Educação Bilíngue para surdos: as contradições da inclusão. In: ALBRES, N. de A.; NEVES, S. L. G. (Orgs). **Libras em estudo**: política educacional. São Paulo: FENEIS, 2013.

SANTOS, L. F. dos. **O instrutor surdo em uma escola inclusiva bilíngue:** sua atuação junto aos alunos surdos no espaço da Oficina de Língua Brasileira de Sinais. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2007.

SANTOS, S.A. **Intérpretes de língua brasileira de sinais: um estudo sobre as identidades.** 2006. p. 198. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

SCHICK, B.; WILLIAMS, K; KUPERMINTZ, H. Look Who's Being Left Behind: Educational Interpreters and Access to Education for Deaf and Hard-of-Hearing Students. **Journal of Deaf Studies and Deaf Education,** 11:1, Winter, 2006.

SCHNAIDERMAN, B. Haroldo de Campos, poesia russa moderna, transcriação. **REVISTA USP**, São Paulo, n.59, p. 172-180, setembro/novembro 2003.

SCHUBERT, S.E.de M.; COELHO, L.A.B. A matemática e a surdez: existem barreiras na aprendizagem dessa disciplina? In: **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**. Pontifícia Universidade Catolica do Paraná, Curitiba, 2011.

Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR) / Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (SNPD). **Deficiência, Viver sem Limite** – Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. SDH-PR/SNPD, 2013.

SILVE, S. Pragmática e tradução: um método de interpretação do texto. **Caligrama**, 6:185-196, Belo Horizonte, julho, 2001.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & Exclusão**: abordagens socioantropológicas em educação especial. Porto Alegre: mediação, 1997.

SOARES, F.M.R.; LACERDA, C.B.F. de. O aluno surdo em escola regular: um estudo de caso sobre a construção da identidade. In: GÓES, M.C.R. de; LAPLANE, A.L.F. de (orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004.

SOBRAL, A. U. **Dizer o "mesmo" a outros:** ensaios sobre tradução. São Paulo: SBS, 2008.

SOUSA NETO, M. F. O ofício, a oficina e a profissão: reflexões sobre o lugar social do professor. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 249-259, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 25 out. 2012.

SOUSA, D. V. C. Interpretação Libras/Português: Uma Análise da Atuação dos Tradutores/Intérpretes de Libras de São Luís**. Revista Littera**, Maranhão, nº 1, v. 1, 2010. Disponível em: http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/littera/article/view/108/67

SOUZA, J.P. de. Teorias da tradução: uma visão integrada. **Revista de Letras,** n. 20, v.1/2, p. 51-67, Fortaleza, 1998.

STANDLEY, L. Sociolinguistic Perspectives on the Education of Deaf Children in Inclusion Placements. **ISB4: Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Cascadilla Press, Somerville/MA, 2005.

STROBEL, K. L; FERNANDES, S. **Aspectos linguísticos da Língua Brasileira de Sinais.** Curitiba: SEED/SUED/DEE, 1998.

TÁPIA, M. Apresentação. In: TÁPIA, M.; NÓBREGA, T.M.(orgs.). **Haroldo de Campos – Transcriação**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013. P. XI-XX.

TÁPIA, M.; NÓBREGA, T.M.(orgs.). **Haroldo de Campos – Transcriação**. 1.ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

TENOR, A.C. **A inclusão do aluno surdo no ensino regular na perspectiva de professores da rede municipal de ensino de Botucatu.** 2008. 117f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

THEODOR, E. **Tradução**: ofício e arte. São Paulo: 3ª. ed. Cultrix, 1976.

TURETTA, B. A. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Metodista de Piracicaba, 2006. p. 98. Piracicaba-SP. Orientadora Prof. Dra. Maria Cecília Rafael de Góes.

TURETTA, B. A. R.; GÓES, M.C.R.de. Uma proposta inclusiva bilíngue para as crianças menores. In: LODI, A.C. B e LACERDA, C.B.F.: **Uma escola duas línguas**: letramento em

língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p.81-98.

TUXI, P. **A atuação do intérprete educacional no ensino fundamental.** 2009. 123f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

VASCONCELLOS, C.dos S. Planejamento Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. **Ladermos Libertad**-1. 7º Ed. São Paulo, 2000.

VIANA, F. R.; BARRETO, M. C. A construção dos conceitos matemáticos na educação de alunos surdos: o papel dos jogos no processo de ensino e aprendizagem. In: **XIII Conferência InterAmericana de Educação Matemática**, CIAEM-IACME, Recife, Brasil, 2011. Disponível em: http://www.porsinal.pt/index.php?ps=artigos&idt=artc&cat=28&idart=97

VIEIRA, C. R. **Educação de surdos**: problematizando a questão bilíngue no contexto da escola inclusiva. 2011. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2011.

VIGOTSKI, L. S. [1930]. **A formação social da mente**. Trad. José Cipola Neto (et al.). São Paulo: Martins Fontes, 7ª ed., 2007.

VIGOTSKI, L. S. [1934]. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 4ª ed., 2008.

YAGUELLO, M. Introdução. In: BAKTHIN, M. [1929]. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 13ª ed. São Paulo: Hucitec, 2009. p. 11-19.

ZAMPIERI, M.A. **Professor ouvinte e aluno surdo:** possibilidades de relação pedagógica na sala de aula com intérprete de LIBRAS – língua portuguesa. 2006. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.

ANEXOS

Anexo 1: Parecer de aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP)

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA EM SERES HUMANOS
Via Washington Luiz, Km. 235 - Caixa Postal 676
CEP 13.565-905 - São Carlos - SP - Brasil
Fones: (016) 3351-8028 Fax (016) 3351-8025 Telex 162369 - SCUF - BR
cephumanos@power.ufscar.br http://www.propq.ufscar.br

Parecer Nº. 407/2010

CAAE: 3203.0.000.135-10
Título do projeto: EDUCAÇÃO INCLUSIVA BILINGUE: implantação, acompanhamento e implicações para ações pedagógicas junto a alunos surdos no ensino fundamental
Pesquisadores (as): CRISTINA BROGLIA FEITOSA DE LACERDA, LARA FERREIRA DOS SANTOS, CRISTIANE SATIKO KOTAKI, ADRIANE DE CASTRO MENEZES SALES, ANA CLAUDIA BALIEIRO LODI

Conclusão
As pendências apontadas no Parecer nº. 337/2010 foram satisfatoriamente resolvidas. **Projeto aprovado**. Atende as exigências contidas na Resolução 196/96, do Conselho Nacional de Saúde.

Normas a serem seguidas
• O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 – Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).
• O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.
• O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes
que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
• Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res. 251/97, item III.2.e).
• Relatórios parciais e final devem ser apresentados ao CEP, inicialmente dentro de 1 (um) ano a partir desta data e ao término do estudo.
São Carlos, 17 de novembro de 2010.

Prof. Dr. Daniel Vendruscolo
Coordenador do CEP/UFSCar

ParecAprov-2010-407 - Impresso em 17/11/2010 12:06:05 Página 1 de 1